

Житомирський державний університет імені Івана Франка

УДК 378:397.13:7

На правах рукопису

Пушкар Тетяна Миколаївна

**Формування готовності майбутніх учителів філологічних
спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних
технологій**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

**Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук**

**Науковий керівник –
доктор педагогічних наук,
професор
Лісова Світлана Валеріївна**

Житомир – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАСОБАМИ КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	10
1.1. Аналіз базових понять дослідження.....	10
1.2. Наукові підходи до дослідження проблеми формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій.....	28
1.3. Сутність і структура готовності до міжособистісної взаємодії в професійній підготовці вчителів філологічних спеціальностей.....	42
Висновки до розділу 1.....	54
РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАСОБАМИ КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	57
2.1. Особливості застосування комунікативних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів-філологів.....	57
2.2. Модель формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії.....	70
2.3. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій...	99
Висновки до розділу 2.....	112
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАСОБАМИ КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	115
3.1. Організація та методика експериментальної роботи.....	115
3.2. Методика реалізації моделі формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій.....	126
3.3. Аналіз результатів дослідження.....	153
Висновки до розділу 3.....	173
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	177
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	182
ДОДАТКИ.....	215

ВСТУП

Актуальність теми дослідження і стан її розробки. Вхідження України в новий соціокультурний простір як самостійної, незалежної держави з європейським корінням і перспективами розвитку вимагає високого рівня освіченості, культури, кваліфікації майбутніх учителів, професійна діяльність яких є основою трансформації українського суспільства як на індивідуальному, так і на соціальному рівні. Тому підготовка вчителя-філолога до міжособистісної взаємодії набуває особливої значущості, про що йдеться в Державній програмі «Вчитель» (2002), Національній доктрині розвитку освіти (2001), Законах України «Про освіту» (1998), «Про вищу освіту» (2014) та інших підзаконних актах.

Однак, підготовка вчителя філологічної спеціальності до міжособистісної взаємодії, що має свою специфіку, зумовлену особливостями майбутньої педагогічної діяльності в комунікативному просторі загальноосвітнього навчального закладу, необхідністю розвивати комунікативні знання, вміння й навички учнів, потребує системного розкриття змісту професійної підготовки засобами комунікативних технологій. Зазначене вимагає визначення провідних характеристик взаємодії майбутніх фахівців з використанням комунікативних технологій.

Окреслена проблема нині є достатньо розробленою в педагогічній науці і практиці й представлена в науковому доробку багатьох вітчизняних та зарубіжних учених, насамперед, філософів (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, П. Саух та ін.) та педагогів (О. Абдулліна, Ф. Гоноболін, Н. Дем'яненко, О. Пехота, І. Підласий, С. Семенець, С. Сисоєва та ін.).

Професійна підготовка учителів стала предметом дослідження науковців: на *загальнотеоретичному* (О. Антонова, В. Бондар, А. Булда, Г. Васянович, О. Глузман, С. Лісова, В. Луговий, В. Майборода, С. Майборода, О. Мещанінов, Н. Ничкало, С. Ніколаєнко, О. Плахотнік, Я. Цехмістер) та *предметному* рівні вивчення проблем педагогічної майстерності майбутнього педагога (Є. Барбіна, С. Вітвицька, О. Дубасенюк). Формування професійної

майстерності вчителя-філолога розкривається в науковому доробку І. Зимньої, Н. Кузьміної, З. Курлянд, О. Місечко, В. Сластьоніна, О. Щербакова та ін. Зміст, форми, технології підготовки вчителя-філолога в системі вищої професійної освіти розглядаються в працях І. Бакаленко, О. Бігич, А. Береснева, Т. Гусевої, О. Дуплійчук, О. Зубрової, Л. Калініної, Є. Пасова, О. Семеног та ін.

Аналіз стану та перспектив професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога у визначеному напрямі свідчить про необхідність розв'язання низки *суперечностей*, а саме:

- між сучасним станом професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога до міжособистісної взаємодії та наявним рівнем конфліктності в українському соціумі;
- між потребою в застосуванні сучасних комунікативних технологій у процесі професійної підготовки вчителя та недостатньою розробленістю способів їх реалізації;
- між необхідністю формувати у майбутніх філологів готовність до міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі та потребою розробки сучасних педагогічних технологій і методик її формування.

Таким чином, наявність невирішених суперечностей процесу формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії та недостатня розробленість цієї проблеми в педагогічній теорії і практиці визначили тему дослідження: **«Формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дослідження є складовою комплексної науково-дослідної проблеми кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка «Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції» (реєстраційний № 0110U002110). Тема дисертаційної роботи затверджена Вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 1 від 02. 09. 2011 р.) та узгоджена у Раді з

координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 11 від 25. 10. 2011 р.).

Мета дослідження полягає в розробці та впровадженні моделі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій.

Мета дослідження визначила постановку таких його **завдань**:

1. Проаналізувати стан та провідні науково-теоретичні підходи до проблеми дослідження, здійснити її категоріально-понятійний аналіз.

2. З'ясувати сутність та зміст міжособистісної взаємодії у професійній підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей засобами комунікативних технологій.

3. Охарактеризувати особливості застосування комунікативних технологій у формуванні професійної готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії.

4. Визначити сутність, зміст, структуру, критерії та показники готовності до міжособистісної взаємодії в професійній підготовці учителів-філологів.

5. Розробити та експериментально перевірити ефективність реалізації моделі формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Предмет дослідження – модель формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій.

У процесі дослідження було використано комплекс відповідних дослідницьких методів, а саме:

1) *теоретичних* (аналіз вітчизняних і зарубіжних психологічних, педагогічних, лінгвістичних, методичних друкованих та електронних джерел з досліджуваної проблеми, а також чинних програм, підручників і посібників з питань професійної підготовки вчителів філологічних спеціальностей);

2) *емпіричних* (опитування, спостереження за процесом професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей, моделювання навчального процесу, педагогічний експеримент для перевірки ефективності розробленої моделі і технології, методи математичної статистики для перевірки результатів експерименту, вивчення й узагальнення досвіду формування професійної готовності майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії).

Організація дослідження. Дослідження виконувалося впродовж 2008–2015 років і передбачало три етапи наукового пошуку.

На першому етапі (2008–2010 рр.) вивчено стан професійної підготовки майбутніх учителів-філологів; здійснено аналіз наукової і науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми; обґрунтовано науковий апарат дослідження; розроблено концепцію наукового пошуку; визначено його експериментальну базу; проведено *констатувальний* етап педагогічного експерименту.

На другому етапі (2011–2013 рр.) обґрунтовано теоретико-методологічні основи і охарактеризовано процес формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій; розроблено програму і методику педагогічного експерименту; обґрунтовано модель формування готовності майбутніх учителів-філологів до її міжособистісної взаємодії й експериментально перевірено ефективність її реалізації (проведено *формувальний* етап педагогічного експерименту).

На третьому етапі (2014–2015 рр.) здійснено апробацію результатів дослідження, узагальнено результати впровадження моделі професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій; проведено

статистичну обробку результатів педагогічного експерименту; оформлено текст дисертаційної роботи.

Експериментальну базу дослідження становлять Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. На різних етапах експерименту було залучено 683 студенти філологічних спеціальностей університетів, з них 331 – у контрольній групі і 352 – в експериментальній.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше* теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено ефективність моделі формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій на основі системного, інформаційно-комунікативного, компетентнісного та діяльнісного наукових підходів; обґрунтовано зміст та структуру означеної професійної готовності (мотиваційно-ціннісний, змістовий, операційно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний компоненти); охарактеризовано особливості міжособистісної взаємодії у професійній підготовці вчителів філологічних спеціальностей засобами комунікативних технологій; окреслено місце і роль наративних, дискурсивних, соціосеміологічних, інформаційних технологій у досліджуваному процесі; з'ясовано критерії готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії (цілемотиваційний, когнітивний, діяльнісний, оцінно-рефлексивний), її показники та рівні (низький, середній, достатній, високий);

удосконалено зміст, форми і методи професійної підготовки майбутніх учителів-філологів;

подальшого розвитку набули: теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей; систематизація комунікативних технологій, форм і методів навчання студентів ВНЗ; методичні

засади ефективного використання комунікативних технологій у міжособистісній взаємодії фахівців.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його результати можуть використовуватися в професійній підготовці майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. Розроблена в ході дослідження авторська модель та методика може застосовуватися викладачами ВНЗ для формування в студентів готовності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі. Матеріали дослідження можуть бути реалізовані в системі післядипломної педагогічної освіти вчителів-філологів.

Основні положення та висновки дослідження **впроваджено** в навчальний процес Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 302 від 21.05. 2015 р.), Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 01-825 від 10. 09. 2015 р.), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 1503 від 11. 09. 2015 р.), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/1029 від 15. 10. 2015 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні і практичні результати дослідження апробовані на наукових та науково-практичних конференціях різного рівня, а саме: X Міжнародній науково-практичній конференції «Проблеми та перспективи розвитку світової науки» (Донецьк, 2013), XI Міжнародній науково-методичній конференції «Культурологічні та патріотичні аспекти формування духовності майбутнього фахівця» (Вінниця – Бар, 2014), Міжнародній науковій конференції «Pedagogy of 21st century: teaching in the world of constant information flow» (Будапешт, 2014), Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування» (Львів, 2015), Міжнародній науково-практичній конференції «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології» (Київ, 2015); науково-методологічних семінарах кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (2011–2015 роки).

Публікації. Основний зміст дисертаційної роботи висвітлено у 10 наукових і навчально-методичних працях, серед яких 6 одноосібних статей у провідних фахових наукових виданнях України, 1 стаття у зарубіжному науковому періодичному виданні, 3 тез у збірнику наукових праць і матеріалах конференцій.

Структура дисертаційної роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, додатків та списку використаної літератури (318 позицій, з них 8 – іноземними мовами), 12 додатків на 48 сторінках. Загальний обсяг роботи становить 262 сторінки. Основний зміст дисертації викладено на 181 сторінці. У роботі вміщено 29 таблиць та 14 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАСОБАМИ КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

1.1. Аналіз базових понять дослідження

Професійна підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей трансформується нині під впливом чинників, серед яких, на нашу думку, найважливішими є такі:

- зміна освітніх парадигм у світі внаслідок глобалізації і масовізації вищої освіти та реалізації моделі неперервної освіти;
- різке зростання обсягу інформації, яка має бути засвоєна майбутніми фахівцями і яка продукується в мовній галузі загалом;
- комунікативна активність засобів масової інформації та вихід масових комунікацій у соціальні мережі;
- постійне оновлення соціально-гуманітарного знання, що викликає введення змін у зміст професійної підготовки фахівців;
- швидке старіння професійних та загальнокультурних знань.

Глобалізація як чинник трансформації професійної підготовки сучасних учителів філологічних спеціальностей нині по-різному оцінюється науковцями. З одного боку, глобалізація викликає загрозу уніфікації будь-якого знання і звідси – зниження рівня креативності в педагогічній професії; з іншого – глобалізацію оцінюють як шанс на зближення націй і народів, спрощення способів спілкування, інтенсифікацію гуманістичних досліджень та ін. [102, с. 309]. Безперечно, одним з наслідків глобалізації є наростання кількості та якості міжмовних контактів, які, за висловом Б. Ажнюка, характеризуються полікодовістю дискурсу [3, с. 58–60].

Зростання обсягу інформації в комунікативному просторі також кваліфікується нами як чинник трансформації процесу професійної підготовки

майбутніх учителів філологічних спеціальностей, оскільки зростають кількісні показники необхідної для засвоєння інформації, яка згодом буде використовуватися в навчальному процесі. Крім того, значно деформувалися інформаційні ролі в сучасному освітньому просторі: сучасний учитель перестав бути головним поставником інформації для учнів, оскільки вони мають інші доступні канали і джерела інформації, які знаходяться поза шкільним середовищем (переважно віртуальні) [158, с. 510–515].

Одним з наслідків глобалізації та інформатизації стала *інтернаціоналізація* освіти, зокрема й вищої, що, у свою чергу, зумовило формування міжнародного освітнього середовища, здатного до консолідації, до стійкого взаємозв'язку між національними й регіональними освітніми системами на засадах гуманістичної педагогіки. Тому нового прочитання потребує філософія освіти й методологія професійної підготовки фахівця, сформованого для діяльності в умовах глобалізованого світу, в умовах нової соціокультурної реальності.

З метою теоретичного аналізу проблеми професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей засобами комунікативних технологій нами виділено ***провідні категорії проблеми дослідження*** – «професійна підготовка», «міжособистісна взаємодія», «готовність до міжособистісної взаємодії», «комунікативні технології».

Категорія *професійної підготовки фахівців* розглядається в педагогічній науці (О. Антонова [12, 13], С. Вітвицька [76], О. Дубасенюк [107], О. Дуплійчук [110], С. Лісова [174], О. Плахотнік [223], П. Саух [247] та ін.) як процес навчання навичкам, які є необхідними для виконання певної професійної діяльності; як сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, що дають можливість виконувати професійну діяльність; як навчальний процес, спрямований на формування професійних знань і навичок майбутніх фахівців.

Професійна підготовка фахівців є складовою частиною моделі неперервної освіти, до якої входять допрофесійна підготовка, професійна підготовка, післявузівська освіта, система перепідготовки й підвищення кваліфікації, неформальна освіта тощо. Професійна підготовка вчителя-філолога стала

об'єктом дослідження багатьох науковців-педагогів, зокрема, О. Афанасьєвої (літературний аспект професійної підготовки філологів) [21], Л. Базиль (теоретична підготовка студентів філологічних спеціальностей) [23], Л. Йовенко (формування готовності майбутніх учителів-філологів до родинного виховання) [129], О. Семеног (літературознавча підготовка філологів у вищій школі) [251], І. Соколової [267] та ін.

«Енциклопедія освіти» окреслює професійну підготовку як комплекс спеціальних знань, умінь, навичок, трудового досвіду і норм поведінки, які в сукупності забезпечують успішну професійну діяльність, а також як процес засвоєння спеціальних знань і вмінь [116, с. 347]. В. Семиченко окреслює професійну підготовку як процес професійного становлення майбутніх спеціалістів; як мету і результат діяльності вищого навчального закладу з професійної підготовки фахівців; як чинник, що визначає необхідність залучення студента до навчально-виховної діяльності [254].

Серед проаналізованих нами педагогічних досліджень домінує думка, що професійна підготовка залежить від майбутнього профілю професійної діяльності; водночас науково-педагогічний аналіз процесу професійної підготовки майбутнього вчителя відбувається переважно за усталеним алгоритмом – теоретичний аналіз проблеми, аналіз стану професійної підготовки, проектування моделей чи технологій професійної підготовки тощо. Однак якщо йдеться про майбутніх учителів філологічних спеціальностей, то переважна більшість науковців (О. Афанасьєва, Л. Базиль, О. Семеног, І. Соколова, Б. Тевлін та ін.) [21; 23; 251; 267; 275] наголошує на значущості культурологічної, лінгвістичної, комунікативної підготовки фахівців, яка ґрунтується на засадах *гуманістичного підходу*. Так, документи ЮНЕСКО вже визначили XXI століття століттям поліглотів, що накладає визначальний відбиток на професійну підготовку філологів у педагогічних ВНЗ [245, с. 84]. Безпосередньо пов'язаною з категорією професійної підготовки є *категорія готовності та готовності до професійної діяльності*, яка детально розглядається у п. 1.2.

На підставі аналізу наукової літератури можемо констатувати, що **категорія професійної підготовки має різноманітні тлумачення:**

- як процес формування професійних знань, умінь та навичок, розвиток професійної майстерності (О. Березюк, В. Васильєв, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, Г. Коберник та ін.);
- як процес формування готовності до майбутньої професійної діяльності (Л. Бродська, М. Бубнова, А. Ліненко, Н. Моїсєєва, О. Полозенко, О. Хаустова та ін.);
- як компонент моделі неперервної освіти (С. Доценко, В. Кремень, Н. Ничкало, І. Соколова, Г. Шандригось, М. Шипович та ін.);
- як процес формування професійних компетенцій та компетентностей (В. Антіпова, Т. Балихіна, Н. Бідюк, О. Вовк, С. Данилюк, О. Овчарук, К. Осадча, Г. Удовіченко та ін.);
- як формування системи професійних комунікацій (О. Абрамова, І. Арендачук, М. Васильєва, І. Гаврилова, Ю. Жуков, Ю. Костюшко, О. Сидоренко та ін.);
- як процес професійного становлення майбутнього педагога (Ю. Поваренков, О. Семенов, Г. Шпиталевська та ін.) тощо.

Вважаємо, що кожне з наведених вище тлумачень поняття професійної підготовки має право на функціонування в колі педагогічних понять, окреслюючи той чи інший аспект професійної підготовки. Виходячи з таких різнорідних тлумачень поняття професійної підготовки фахівців та з поставленої перед нашим дослідженням мети і завдань, **ми окреслюємо професійну підготовку фахівців** як процес формування комплексу знань, умінь, навичок, особистісних якостей майбутніх фахівців, що забезпечують розвиток їх готовності до майбутньої професійної діяльності та вміщують формування професійних комунікацій з урахуванням майбутнього професійного фаху.

У межах понятійного аналізу проблеми дослідження для нас важливе значення має визначення поняття **«майбутні вчителі-філологи»**. Крім

учительської професії, це поняття об'єднує всіх фахівців філологічного профілю, які по завершенню навчання можуть викладати:

- українську мову і літературу;
- англійську мову;
- російську мову;
- німецьку мову;
- польську мову та ін.

Професійна підготовка майбутніх філологів має свою специфіку, викладену, насамперед, в освітньо-професійній характеристиці та освітньо-професійній програмі означених фахівців. Ці документи вміщують перелік основних професійних знань, умінь та навичок, притаманних майбутнім філологам, які мають бути сформовані в процесі професійної підготовки.

Сутнісні характеристики **поняття міжособистісної взаємодії**, на нашу думку, варто співвіднести з поняттям «**взаємодія**», яке має міждисциплінарний характер. Так, у філософії поняття взаємодії розглядається як форма існування та руху матерії, причому відбуваються зміни в її стані [136].

У психологічній та педагогічній науці взаємодія окреслюється на засадах міжособистісного впливу, як це представлено в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Тлумачення поняття взаємодії в психологічній та педагогічній науці

Автор	Окреслення поняття взаємодії
Р. Готтсданкер [91]	Взаємодія розглядається вченим як кількісний результат співвідношення дії кількох змінних, виділених у факторному експерименті. Обчислюється як різниця між відмінностями значень залежної змінної, отриманих при рівних умовах дії інших змінних і представляється у вигляді графіка. Виходячи з такого окреслення взаємодії, учений виділяє нульову, розбіжну взаємодію і взаємодію на перетині; а також взаємодію першого чи другого порядку, залежно від кількості змінних, які беруть участь у ній.

Л. Карпенко [263]	Процес безпосереднього чи опосередкованого впливу об'єктів\суб'єктів один на одного у вигляді інтегруючого фактора, що сприяє утворенню структур; при цьому специфіка взаємодії полягає в її причинній зумовленості. Л. Карпенко пише, що за умови утворення в процесі взаємодії суперечності вона виступає джерелом саморуху й саморозвитку структур.
А. Анцупов, А. Шипілов [14]	Сукупність процесів впливу різноманітних об'єктів один на одного, їх взаємозумовленість та взаємоперехід. Взаємодія має об'єктивний універсальний характер, виступає інтегруючим чинником, за допомогою якого відбувається об'єднання частин в окрему цілісність. Саме за допомогою взаємодії визначається сутність причинно-наслідкових зв'язків. Окремим видом взаємодії є конфлікт. Головною особливістю конфлікту як різновиду взаємодії є активна протидія учасників взаємодії один одному.
Д. Майєрс [181]	Взаємодія – це взаємозв'язок, при якому виникає залежність одного чинника (наприклад, біологічного) від іншого (наприклад, чинника навколишнього середовища).
А. Ребер [209]	Взаємодія – це взаємний вплив, у соціальному відношенні – стимул з боку одного на поведінку іншого.
Ж. Годен [86]	Розглядає взаємодію як взаємовплив двох несвідомих.
Л. Русинова [244]	Дослідниця розглядає поняття педагогічної взаємодії як різновиду особистісного контакту вихователя і вихованців, який може бути випадковим чи запланованим, приватним чи публічним, тривалим чи короткотерміновим, вербальним чи невербальним; водночас результатом педагогічної взаємодії мають стати взаємні зміни в поведінці, діяльності, відношеннях і установках. Л. Русинова виділяє особливі види педагогічної взаємодії – 1) співробітництво як спосіб досягнення взаємної згоди й солідарності в окресленні цілей та шляхів їх досягнення; 2) суперництво як спосіб стимулювання\гальмування одних учасників взаємодії іншими. У процесі дослідження Л. Русинова дійшла висновку, що гуманістично орієнтований педагогічний процес якраз і є процесом педагогічної взаємодії.

Виходячи з аналізу літератури, вважаємо за необхідне сформулювати висновок про розгляд науковцями категорії взаємодії з кількох поглядів:

- взаємодія як вплив різних об'єктів один на одного;
- взаємодія як форма існування і руху;
- взаємодія як система;
- взаємодія як особистісний контакт;
- взаємодія як спільна діяльність;
- взаємодія як стратегія.

Категорія міжособистісної взаємодії має міждисциплінарний характер і розглядається у філософії, соціології, психології, педагогіці та інших гуманітарних науках. Так, з погляду філософії увага звертається на поняття взаємодії як універсальне; взаємодія тлумачиться як взаємозалежний обмін діями, спрямований на реалізацію завдань спільної діяльності [58]. З погляду психології в процесі міжособистісної взаємодії реалізуються різні види психологічного впливу учасників взаємодії, які можуть виражатися у формі комунікацій – переконання, зараження, навіювання, наслідування [151].

У психології представлено класичні теорії міжособистісної взаємодії, серед яких – теорія обміну (Дж. Хоманс) [315], теорія управління враженнями (Е. Гофман) [270], символічний інтеракціонізм (Дж. Мід) [193], як це представлено в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Провідні психологічні теорії міжособистісної взаємодії та їх зв'язок з комунікативною підготовкою майбутнього вчителя

<i>Теорія міжособистісної взаємодії</i>	<i>Основні характеристики теорії</i>	<i>Зв'язок з комунікативною підготовкою майбутнього вчителя-філолога</i>
Теорія обміну	Взаємодія між людьми відбувається на основі набутого досвіду з урахуванням можливих винагород і затрат ресурсів	Взаємодія на основі набутого досвіду має двояку природу в комунікативній взаємодії: по-перше, набутий до початку комунікативної взаємодії досвід визначає її зміст і специфіку; по-друге, у процесі самої комунікативної взаємодії відбувається обмін досвідом у вигляді емоцій, інформації, знаків тощо

Символічний інтеракціонізм	У взаємодії важливими є інтерпретація, опосередковування безпосередніх впливів та ін. При цьому групова поведінка тяжіє над спонтанними діями індивідів	Переважну більшість знаків і значень у комунікативній взаємодії людина бере із символічних тезаурусів культури, притаманних усім учасникам взаємодії. У теорії символічного інтеракціонізму комунікація розглядається як неперервний діалог, а слова – як найважливіші символи, які надають речам смислу
Психоаналіз	Взаємодія визначається уявленнями, які засвоїлися ще в ранньому дитинстві	У ранньому дитинстві закладаються основи стилю комунікативної взаємодії, стилю спілкування, який може підлягати корекції внаслідок виховання, але у своїй основі залишається незмінним
Теорія управління враженнями	Міжособистісна взаємодія відбувається за певними сценаріями, де учасники прагнуть створювати й підтримувати позитивні враження	Основою створення означеного сприятливого враження є рівень комунікативної культури учасника взаємодії; кожна комунікативна взаємодія відбувається з виконанням певних ролей у сценарії цієї взаємодії

Аналізуючи проблему міжособистісної взаємодії, учені виділяють два основні її типи: 1) конструктивну взаємодію, тобто взаємодію, яка сприяє спільній діяльності; 2) деструктивну взаємодію, тобто таку, яка заважає спільній діяльності. Отже, означена типологія підкреслює діяльнісний характер категорії взаємодії в педагогічній діяльності [180, с. 124–129].

Значний внесок в обґрунтування категорії міжособистісної взаємодії зробили такі дослідники, як Б. Г. Ананьєв [6], О. О. Бодальов [49], Б. Ф. Ломов [178] та ін. Активно й різнобічно досліджуються проблеми педагогічної взаємодії в навчально-виховному процесі (Н. Гуткіна [98], Ф. Гоноболін [88], В. Кан-Калик [133], Н. Кузьміна [156], О. Леонтьєв [167] та ін.), зокрема й комунікативної. Міжособистісна взаємодія стала предметом дослідження українських науковців останніх двох десятиліть, як-от: Л. Бродської (у контексті підготовки майбутнього вчителя до взаємодії у виховній

діяльності) [55], Н. Будій (як використання міжособистісної взаємодії у наративних технологіях) [57], І. Булах, Л. Долинської (психологічні механізми міжособистісної взаємодії викладача зі студентами) [58], В. Васютинського (обґрунтування можливостей міжособистісної взаємодії у груповій феноменології) [64], С. Данилюк (визначення ролі міжособистісної взаємодії у формуванні комунікативної компетентності майбутнього філолога) [100], Є. Дехтяра (обґрунтування основ колективної міжособистісної взаємодії) [104], Г. Дьяконова (виявлення специфіки діалогічного підходу до міжособистісної взаємодії) [112], М. Сирника (обґрунтування ролі міжособистісної взаємодії як сукупності інтеракцій) [257] та ін.

На особливу увагу у зв'язку з окресленням категорії взаємодії заслуговує поняття *педагогічної взаємодії*, яке тлумачиться дослідниками (Е. Бурова [60], І. Зимня [124], О. Рудницька [243], Н. Цалик [290] та ін.) як безпосередня організація спільних дій (взаємозумовлених, педагогічно доцільних, конструктивних і узгоджених) у процесі досягнення загальної мети – розвитку особистості майбутнього фахівця шляхом накопичення його власного соціально-професійного досвіду. Важливим аспектом педагогічної взаємодії є особистісний, що наближає категорії «міжособистісна взаємодія» і «педагогічна взаємодія» одна до одної. Так, особистісна сторона педагогічної взаємодії пов'язується науковцями (Г. М. Андреева [8], Л. Орбан-Лембрик [210] та ін.) з процесом передачі педагогом своєї індивідуальності учням\студентам, при чому в останніх формується потреба реалізувати власну особистісну специфіку й розвинути її. Механізмом реалізації педагогічної взаємодії виступає *педагогічне спілкування*, що особливо важливо для підготовки вчителя філологічних спеціальностей.

У зв'язку з поняттям міжособистісної взаємодії, специфічно постає проблема комунікативного дискурсу в навчальному процесі педагогічного ВНЗ. Як свідчать дослідження А. Габідулліної [82], на сьогодні комунікативні ситуації, які виникають у навчальному процесі філологічних спеціальностей, не мають чіткої типології та потребують моделювання в когнітивному,

комунікативному, прагматичному й соціальному аспектах; науковець відзначає розмитість «змістово-структурних, комунікативно-прагматичних і власне мовних характеристик текстів, що функціонують у типовій для цієї сфери комунікативній ситуації» [82, с. 2]. Автор розглядає зв'язок понять дискурсу та взаємодії в площині відповідної поведінки – акустичної (гучність і висота тону, інтонація, паузи тощо), кінетичної (жести, міміка, поза), просторової (проксемічної – використання простору як знаку в комунікативній взаємодії) [82, с. 5]. Важливим вважаємо висновок науковця стосовно того, що навчально-педагогічний дискурс «постає як соціально детермінований тип спілкування, відповідно, мовленнєва діяльність учителя – це спосіб, навчальний текст – форма (зовнішнє вираження мовленнєвого спілкування в мовному коді), а мова навчальної терміносфери – засіб, знаряддя здійснення навчально-мовленнєвої діяльності» [82, с. 243].

Специфіка аналізу міжособистісної взаємодії в межах нашого дослідження полягає в тому, що ми розглядаємо її в комунікативному контексті, тобто змістово й сутнісно пов'язуємо з комунікаціями в процесі професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Зазначимо, що міжособистісна взаємодія в процесі професійної підготовки вчителя-філолога може розглядатися як взаємовплив учасників освітнього процесу вищого навчального закладу, який може бути випадковим чи запланованим, приватним чи публічним, тривалим чи короткотерміновим, вербальним чи невербальним; водночас результатом міжособистісної взаємодії мають стати взаємні зміни в поведінці, діяльності, відношеннях і установах учасників освітнього процесу в професійній підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей засобами комунікативних технологій.

Міжособистісна взаємодія майбутніх учителів філологічних спеціальностей є специфічним видом взаємодії між викладачем і студентом, спрямованої на досягнення спільного результату – сформованої професійної готовності студентів – за рахунок єдності цілей, завдань, форм і методів, закладених в основі комунікативних технологій.

Основні характеристики міжособистісної взаємодії вчителя-філолога із залученням комунікативних технологій представлено в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Провідні характеристики міжособистісної взаємодії майбутнього вчителя-філолога із залученням комунікативних технологій

Характеристика міжособистісної взаємодії	Сутність взаємодії	Предмет взаємодії
Мотивація до взаємодії	Усвідомлення студентом відповідності його професійної діяльності власним особистісним інтересам	Рівень професійної підготовки до міжособистісної взаємодії майбутнього вчителя філологічних спеціальностей
Комунікативна діяльність	Взаємообмін інформацією професійного характеру, необхідною для подальшої діяльності вчителя-філолога	Комунікативна орієнтація: вербальне і невербальне спілкування
Когнітивна характеристика	Усвідомлення студентом сутності й змісту міжособистісної взаємодії	Когнітивна ситуація: усвідомлення ситуації взаємодії
Ситуативна характеристика	Розуміння мотивів іншого учасника міжособистісної взаємодії; за необхідності – переоцінка ситуації взаємодії	Діяльнісна ситуація: здійснення взаємодії (комунікативної, педагогічної) між учасниками; усунення протиріч і деструктивних елементів взаємодії, які можуть виникнути
Емоційна характеристика	Мінімізація майбутнім педагогом власних негативних емоцій у міжособистісній взаємодії; розвиток конфліктостійкості	Емоційна сфера міжособистісної взаємодії
Результативна характеристика	Творчий розвиток майбутнього вчителя-філолога за сприяння комунікативних технологій	Розвиток співробітництва в міжособистісній взаємодії; позитивне вирішення конфліктних ситуацій у міжособистісній взаємодії за допомогою комунікативних технологій

Міжособистісна взаємодія в процесі професійної підготовки вчителя-філолога є *соціальним процесом*, оскільки забезпечує протікання й результативність кількох соціальних процесів:

- 1) процесу соціалізації майбутнього вчителя-філолога протягом навчання у ВНЗ;
- 2) процесу розвитку певних соціальних навичок, започаткованих під час навчання в школі та дошкільних навчальних закладах (навички групової взаємодії, перцептивні навички та ін.);
- 3) процесу соціально-комунікативного професійного розвитку, який забезпечує розвиток емоційної сфери майбутнього педагога та розвиток його окремих особистісних якостей.

М. Аргайл пропонує розглядати в основі міжособистісної взаємодії *соціальну ситуацію*, яка визначається вченим як природний фрагмент життя людини в соціумі, характеристиками якого є учасники взаємодії та характер їхніх дій, а також місце й час взаємодії [15]. М. Каган аналізує сутність процесу взаємодії з *аксіологічного* погляду й виділяє чотири ситуації спілкування, які цілком можуть бути застосовані в контексті проблеми нашого дослідження:

- ситуація спілкування поза взаємодією;
- ситуація спілкування у взаємодії;
- ситуація прилучення іншого учасника спілкування до цінностей ініціатора взаємодії;
- ситуація прилучення ініціатора спілкування до аксіологічної сфери іншого учасника процесу взаємодії [130].

Польський соціолог Я. Щепанський запропонував стадіальну теорію взаємодії, увівши поняття *соціального зв'язку*, який представляється вченим як здійснення просторового, психічного (взаємна зацікавленість), соціального (спільна діяльність), діяльного (взаємно погоджені дії) контакту та власне взаємодії, яка окреслюється ним як систематична й послідовна реалізація дій, які викликають відповідну реакцію партнера. Учений звертає особливу увагу на аксіологічний аспект взаємодії та зазначає, що «у процесі контакту взаємодія

стосується найімовірніше тієї цінності, на ґрунті якої відбувається контакт, аніж особистостей, вступаючих в контакт індивідів» [305, с. 82]. Я. Щепанський усі соціальні процеси тлумачить через поняття взаємодії, стверджуючи, що «соціальними процесами ми називаємо серію явищ взаємодії людей один з одним, або серію явищ, які відбуваються в організації й структурі груп, що змінюють стосунки між людьми чи відношення між складовими спільноти» [305, с. 193].

Важливим вважаємо висновок учених стосовно того, що взаємодія ефективно розкривається в спільній діяльності. Прикладом такої спільної діяльності може бути суб'єкт-суб'єктна модель навчальної діяльності в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога. Зміст міжособистісної взаємодії залежить при цьому від особистісного внеску кожного учасника в спільну навчальну діяльність, зокрема засобами комунікативних технологій; спільна діяльність усіх учасників освітнього процесу має кілька основних ознак:

- наявність загальних цілей усіх учасників взаємодії;
- прагнення спільної діяльності, яка не суперечить індивідуальним мотивам;
- розподіл повноважень між учасниками взаємодії;
- координація дій у взаємодії учасників освітнього процесу;
- усвідомлена необхідність в управлінні процесом спільної діяльності;
- націленість на єдиний результат (сформовану готовність до міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей);
- єдність просторово-часового функціонування учасників міжособистісної взаємодії.

Американські психологи Дж. Тібо та Г. Келлі окремим видом міжособистісної взаємодії вважають **діадичну**, яка характеризується тим, що:

- взаємодія відбувається в діаді (двоє учасників);
- обмін поведінковими реакціями відбувається в межах конкретної ситуації;
- оцінка учасниками взаємодії відбувається з огляду на знак і значущість отриманого у вигляді сум винагород і втрат результату [210].

Є. С. Дехтяр аналізує поняття колективної взаємодії; на підставі робіт Г. Андрєєвої вона робить висновок про різний рівень ефективності моделей колективної взаємодії – спільно-індивідуальної (кожен учасник взаємодії здійснює свою діяльність незалежно від інших), спільно-послідовної (поставлене перед усіма учасниками завдання послідовно виконується кожним з учасників взаємодії), спільно-взаємопов'язаної (кожен учасник взаємодії одночасно взаємодіє з усіма іншими) [104].

Категорія міжособистісної взаємодії є центральною категорією нашого дослідження і визначає кінцевий результат формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей у процесі професійної підготовки. Більш детально категорія міжособистісної взаємодії розглядається у п. 1.1., тому тут обмежимося загальним її визначенням: **міжособистісна взаємодія майбутнього вчителя-філолога** є двобічним процесом взаємозалежного обміну діями, спрямованими на вирішення педагогічних завдань, який представляє, з одного боку, процес взаємодії майбутнього фахівця в ході професійної підготовки, з іншого – результат формування готовності до професійної діяльності у сфері міжособистісної взаємодії у навчальних закладах після завершення навчання у ВНЗ.

Комунікації в професійній підготовці фахівців стають основою для реалізації **комунікативних технологій**. Комунікативні технології сьогодні розглядаються широким колом наук – соціологією, психологією, політологією, інформатикою, філософією тощо. Такий широкий спектр наукових галузей спричинює до не менш широкого набору тлумачень поняття комунікативної технології. Так, соціологи і політологи схильні до тлумачення комунікативних технологій як різновиду соціальних технологій, здатних до впливу на особистість за допомогою системи соціальних знаків і символів, представлених у процесі комунікації. До комунікативних технологій у соціальних науках науковці (В. Ільганаєва [269], О. Коновець [148], Г. Почепцов [229], О. Холод [287] та ін.) відносять перформанс, паблік рілейшнз, пропаганду, ідеологію; при цьому основними видами комунікацій вони вважають емотивну,

референтну, конотативну, поетичну, металінгвістичну, фатичну та любовну лірику. Зазначені види комунікації розглядаються і в психолого-педагогічній науці, хоча мають свою специфіку, спричинену предметним полем поставленої педагогічної задачі.

Найчастіше комунікативні технології виступають інструментом (засобом) для створення соціально-комунікативного чи навіть медіального продукту. Психолого-педагогічний, методичний аспекти комунікативних технологій є предметом дослідження для більш вузького кола фахівців.

Комунікативна технологія як наукова категорія відносить нас безпосередньо до поняття «технологія», яке активно розробляється в працях В. Беспалька [38], Б. Блума [311], Г. Бордовського, В. Ізвозчикова [54], Н. Зверєвої [122], М. Кларіна [139], Г. Селевка [248], В. Сластьоніна [261] та ін. Велике значення мають також зарубіжні розробки в галузі педагогічних технологій, як це подано в таблиці 1.4.

Таблиця 1.4.

Сутність поняття «педагогічні технології» у працях вітчизняних і зарубіжних учених

Учений	Сутність педагогічної технології
М. Кларк	Сутність педагогічної технології полягає в застосуванні в освітньому процесі винаходів, промислових зразків і виробничих процесів
Ф. Персіваль Г. Еллінгтон	У категорії «педагогічна технологія» закладені будь-які способи подачі інформації в системі освіти. До технологій відносяться телебачення, проекції, аудіо засоби та ін.
Д. Фінн	Педагогічна технологія – це спосіб організації навчального процесу; це спосіб мислення про відносини в системі «людина-машина»
С. Сисоєва, Д. Чернілевський	Педагогічна технологія – це різновид педагогічної системи
І. Лернер, Ф. Янушкевич	Педагогічна технологія окреслюється як спосіб досягнення педагогічної мети й оптимізації педагогічного процесу
П. Мітчелл	Педагогічна технологія – це галузь дослідження педагогічної практики, яка пов'язана з усіма аспектами організації педагогічних систем і процедурами ресурсного забезпечення для досягнення поставлених освітніх цілей

В. Беспалько	Педагогічна технологія – це змістова техніка організації навчального процесу
В. Монахов	Педагогічна технологія – це продумана у всіх деталях модель спільної діяльності щодо проектування, організації та здійснення навчального процесу
М. Кларін	Педагогічна технологія – це системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічних цілей

Поєднання категорій «технологія» та «комунікації» і визначає зміст категорії «комунікативна технологія». В основі поняття комунікативних технологій лежить категорія комунікативності [294]; її Є. Пассов пропонує розглядати як методичну [216], але вона є водночас і науково-педагогічною. Комунікативна технологія визначається ученими як:

- результат людської діяльності, яка реалізується з метою вирішення комунікативних задач (М. Васільєва [63], Л. Кондрацька [144] та ін.);

- різновид соціальних технологій, які реалізуються під час спілкування як соціального феномена (І. Арендачук [16], А. Беялова [34] та ін.);

- як засіб пізнання і професійної підготовки майбутніх фахівців (О. Березюк [36], В. Віролайн [74], О. Дубасенюк, Т. Семенюк, О. Антонова [107] та ін.).

Виходячи з проаналізованої нами наукової літератури, ми **визначаємо комунікативну технологію** як різновид педагогічної технології професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей, що реалізується як комунікативна міжособистісна взаємодія між учасниками освітнього процесу, спрямована на досягнення готовності означених фахівців до професійної діяльності.

Отже, комунікативні технології є різновидом величезної сукупності технологій, розроблених і реалізованих у сфері виробництва, духовної й матеріальної культури, науки, інформації. Технологія в найбільш широкому розумінні є визначальним чинником, який демонструє рівень культурної еволюції того чи іншого суспільства. Це поняття замінило у своєму розвитку

більш давні категорії – ремесло, справа, мистецтво, які вживалися до початку XIX століття. Сутність категорії «технологія» звертає нас до процесу зміни стану, властивості; до розробки певного алгоритму, набору дій, способів діяльності тощо [307, с. 321–322]. Будучи на початку категорією виробництва, технологія поступово перейшла в гуманітарну галузь і в 20-30-х рр. XX ст. стала використовуватися в галузі менеджменту, соціології, політології. Сутність гуманітарного аспекту технології обґрунтовує у своєму дослідженні Ю. Даниліна, окреслюючи технологію як «практичне використання систематизованого гуманітарного знання з метою забезпечення спрямованого впливу на вдосконалення особистості, її предметно-речового, соціального природного середовища» [99, с. 64].

Характеризуючи специфіку комунікативних технологій у філософському розумінні, Ю. Уколова окреслює мотиваційну сферу комунікації, визначаючи механізми, які мотивують людину до участі в комунікації як «символічно генералізовані комунікаційні медіа» [278, с. 176]. Таким чином, у дослідниці технологічний зміст комунікацій співпадає з медіальним, як-от: істина, влада, любов, мистецтво, віра, цінності [278, с. 169].

Комунікативні технології стали особливо активно розроблятися в різних науках у зв'язку з розвитком інформаційного суспільства та спробами науковців осмислити його становлення й цільову сферу. У зв'язку з цим, гуманітарними науками стала обґрунтовуватися місія особистості в просторі тотальної комунікації, а також місце і роль комунікативних технологій в епоху постмодерну. Прихильники теорії інформаційного суспільства виходять з того, що основною його ознакою є не матеріальне виробництво та його можливості, а створення, поширення й споживання інформації [176]. Комунікація в такому разі окреслюється як інструмент трансляції інформації. Віртуалізація зазначеного процесу трансляції додає комунікативним технологіям особливої специфіки, спонукаючи науковців до розробки й упровадження цих технологій з урахуванням їх інформологічного статусу. Інформаційна сутність комунікації може бути визначена в сучасних умовах як соціально зумовлений процес

передачі й сприйняття інформації в умовах міжособистісного й масового спілкування за допомогою максимально можливої кількості каналів та комунікативних засобів (вербалізованих чи невербалізованих) [179, с. 60–66].

Комунікативна технологія в професійній підготовці вчителів філологічних спеціальностей відноситься до розряду професійно-орієнтованих, причому А. Беялова окреслює її як одну з найбільш відомих і прогресивних [34, с. 31–34]. Сутність комунікативної технології в цьому випадку виявляється в тому, що процес навчання будується фактично як процес спілкування.

Будуючи комунікативні технології в процесі підготовки вчителів філологічних спеціальностей, важливо брати до уваги також загальний комунікативний фон вищого навчального закладу, який розглядається на трьох рівнях – організаційному, дисциплінарному й освітньому. Так, організаційний рівень передбачає наявність соціально-професійних ділових і міжособистісних комунікацій між основними учасниками освітнього процесу – студентами, викладачами й адміністрацією. Дисциплінарний рівень комунікацій визначає ієрархічні зв'язки між учасниками комунікативного процесу, рівень його насиченості залежно від поставлених освітніх завдань. Освітній рівень комунікацій відображає способи передачі інформації від попереднього до наступного поколінь за допомогою певних суб'єктів (насамперед, викладачів) [183, с. 355]. Специфіка комунікацій у процесі професійної підготовки полягає в тому, що їх можна розглядати в аспекті змісту й технологій. Оскільки ми розглядаємо комунікативні технології, то вони можуть бути в такому разі визначені як система прийомів і навичок соціально-психологічного впливу суб'єктів освітнього процесу один на одного, у результаті чого забезпечується найбільш ефективний результат – професійна готовність учителя-філолога до майбутньої професійної діяльності.

Попри достатню кількість наукової літератури з проблеми комунікативних технологій, психолого-педагогічний зміст цього феномена окреслений недостатньо чітко. І. Арендачук пропонує визначати комунікативні технології як різновид соціальних, виходячи з того, що результатом застосування цієї

технології є людина, майбутній фахівець (у нашому випадку – учитель-філолог), а провідним показником, який може змінюватися – його комунікативні якості та властивості, значущі для майбутньої професійної діяльності [16].

Категоріально-понятійний аналіз проблеми дослідження, на нашу думку, потребує також детального розгляду поняття **готовності**. Зважаючи на специфіку постановки проблеми нашого дослідження, розгляд цього поняття нами здійснено у п. 2.3, де розглядаються критерії й показники її сформованості.

Таким чином, нами здійснено категоріально-понятійний аналіз проблеми дослідження, а саме – понять «професійна підготовка», «міжособистісна взаємодія», «комунікація», «комунікативні технології». На підставі проаналізованої наукової літератури сформульовано висновок про комунікативну технологію як різновид технології професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей, завдяки якому вона відбувається як комунікативна міжособистісна взаємодія між учасниками освітнього процесу, спрямована на досягнення готовності означених фахівців до професійної діяльності.

1.2. Наукові підходи до дослідження проблеми формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій

Задля висвітлення питання про наукові підходи мусимо зауважити, що варто розрізняти наукові підходи до дослідження проблеми, яка окреслила мету дисертації, і наукові підходи до підготовки фахівців, у нашому випадку – майбутніх учителів філологічних спеціальностей. На підставі аналізу наукової літератури зазначимо, що в нашому дослідженні присутні як наукові підходи до проблеми дослідження (ми назвали їх базовими концепціями), так і наукові підходи до формування готовності майбутніх учителів філологічних

спеціальностей. Така ієрархія наукових підходів, на нашу думку, відповідає прийнятому в педагогічній науці поділу наукових підходів і теорій на загальнонаукові, спеціальні та методи дослідження (С. Гончаренко [89]).

З метою визначення провідних науково-теоретичних підходів до підготовки майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій та спираючись на категоріально-понятійний аналіз проблеми дослідження, здійснений у попередньому параграфі, вважаємо необхідним використати в якості його методологічного підґрунтя дві **базові концепції загальнонаукового характеру** – комунікативну філософію та теорію діалогу культур, як такі, що представляють методологічний фон проблеми підготовки вчителя-філолога до міжособистісної взаємодії.

Теорія *діалогу загалом і діалогу культур* зокрема активно розробляється в педагогічній науці завдяки науковому доробку М. Бахтіна [31] та В. Біблера [41], які обґрунтували ідею про культуру як спосіб людського спілкування на основі взаєморозуміння і взаємодії. Значущими для нашого дослідження є концептуальні ідеї теорії В. Біблера про те, що діалогічність особистості є її базовою характеристикою. М. Бахтін виділив основні критерії діалогу – предметно-сміслову вичерпність, мовний задум і типові композиційні форми завершення [30, с. 270].

Як цілком справедливо зазначає І. Берлянд, у системі освіти діалог має свою специфіку: «це не просто розмова кількох суб'єктів про щоб там не було, це – на межі – зіткнення радикально різних логік, різних способів розуміння» [37, с. 23]. В. Біблер увів навіть поняття «діалогіка» – наука про логіку діалогу [40]. Важливою є також думка В. Біблера стосовно того, що спілкування\комунікація не зводиться до діалогу, але діалог виступає однією з форм комунікації [42, с. 19]. Значущим для проблеми підготовки вчителя-філолога вважаємо ідею вченого про текст як форму спілкування: «кожен текст спирається на попередні й наступні тексти, створені авторами, які мають своє світосприйняття, свою картину чи образ світу, і в цій своїй іпостасі текст несе смисл минулих і наступних культур, ... він завжди діалогічний» [42, с. 76].

Г. Дьяконов трактує діалог як форму і як засіб спілкування та відзначає його сутність у способі самовираження суб'єктів освіти, завдяки чому виникають ефекти взаємоприйняття, співучасті, співчуття, співдії; як наслідок, відбувається «визрівання діалогу», що усвідомлюється педагогом і тими, хто навчається, з метою досягнення спільної навчальної й розвивальної мети [113, с. 173–186]. На основі теорії діалогу в психолого-педагогічній науці виник діалогічний підхід, у якому повною мірою реалізується готовність особистості до міжособистісної взаємодії на ґрунті особистісних смислів діалогу, гнучкість і соціальна компетентність у процесі взаємодії [113, с. 176].

У зв'язку з необхідністю розглядати проблему взаємодії в професійній підготовці вчителя-філолога *через призму комунікативної філософії*, постає питання про сутність та зміст категорії «комунікація». У філософському сенсі комунікація знаходиться в одному ряду з такими загальногуманітарними поняттями, як взаємодія, людські відносини, взаємовплив, взаємозв'язок та ін. У філософії розглядається межа між поняттям «спілкування» та «комунікація», причому М. Каган, наприклад, вважає, що спілкування є провідним видом суто людської діяльності, а комунікація – лише частковим видом спілкування (як процес передачі інформації-повідомлення) [130]. Словниково-довідникова література з філософії визначає комунікацію як «сміслово-змістовний аспект соціальної взаємодії. Основна функція комунікації – досягнення соціальної спільності при збереженні індивідуальності кожного її елемента. Спілкування – це поняття, яке описує взаємодію між людьми (суб'єкт-суб'єктне відношення) і характеризує базову потребу людини – бути включеною в соціум і культуру» [205, с. 442]. Н. Луман, аналізуючи поняття комунікації, виокремив три її компоненти – інформацію, повідомлення, розуміння [205, с. 176]. У теорії Ю. Габермаса наголошується на соціально-інтеграційних аспектах комунікації: «місце суспільної інтеграції засобами вірувань заступає інтеграція, яка забезпечується механізмами мовленнєвої взаємодії... зростання ідентичності суб'єкта стає результатом комунікативної діяльності» [81, с. 102].

Важливо, що комунікативна філософія (філософія комунікацій) фактично ніколи не розглядає комунікацію як процес простого обміну інформаційними повідомленнями між індивідами чи як просто спілкування. Комунікації у філософському розумінні – це протікання інформаційних ресурсів у межах соціальних інститутів (як у теорії Т. Парсонса) і створення пам'ятників і текстів культури (Ю. Лотман). Важливим здобутком комунікативної філософії є осмислення медіа реальності в різних її проявах, а також обґрунтування філософії діалогу і представлення аксіоматики комунікативної свідомості. Ще на початку XX ст. філософами було обґрунтовано, що звернення в діалозі до «Іншого», до «Ти» змінює перспективу подальшого розвитку речей.

У психолого-педагогічній науці виокремлюють кілька провідних *моделей комунікації*, характерних для системи вищої професійної школи (І. Арендачук) [16]:

1) пізнавальна, за якої майбутні фахівці отримують максимальну кількість необхідної професійної інформації, входять у процес коментування отриманих даних, розширюючи таким чином своє комунікативне поле;

2) аксіологічна – спрямована на розвиток ціннісного світу студентів, розвитку їхньої почуттєвої сфери, виховання з них однострумків у професійній та емоційній площинах;

3) сугестивна модель – реалізується з метою якомога сильнішого впливу на студентів з метою внесення доцільних змін у їхню поведінку й відносини з навколишнім світом;

4) ритуальна модель, за допомогою якої зміцнюються й підтримуються статусні позиції учасників освітнього процесу, а також можуть створюватися нові для підтримки певного наперед окресленого іміджу професії, ВНЗ, соціальної групи;

5) експресивна модель – переслідує мету, пов'язану з формуванням психоемоційного настрою, спрямованого на необхідну в процесі навчання дію.

Комунікативна філософія як окрема галузь філософської науки представлена в науковому доробку К.-О. Апеля, Ю. Габермаса, М. Ріделя та ін.

К.-О. Апель зазначає, що комунікація є базисом суспільного буття особистості, індивідуальної свідомості й пізнання [259]. Важливою для нас є думка Ю. Габермаса, котрий пише, що «парадигма пізнання предметів повинна бути заміненою на парадигму взаєморозуміння між людьми, які здатні промовляти та діяти» [81, с. 289]. У межах комунікативної філософії виокремлюють дві моделі комунікативного процесу – ієрархічний і репрезентативний, які, по суті, відповідають двом формам педагогічної комунікації – суб'єкт-об'єктній і суб'єкт-суб'єктній. Так, ієрархічна комунікація передбачає домінацію відправника інформації в комунікативному акті (якщо прийняти модель комунікації, у якій задіяні відправник, повідомлення й отримувач). В ієрархічній комунікації на першому місці знаходиться прямий зв'язок, а в репрезентативній – зворотний. При побудові комунікативних технологій важливо визначитися з домінуючим типом комунікації, оскільки від нього залежатиме зміст і результат апробації створеної комунікативної технології.

Виходячи з цього, прикладні дослідження в галузі професійної педагогіки мають можливість використовувати методологічний та технологічний досвід філософії й соціології для побудови спеціальних комунікативних технологій з метою більш ефективної підготовки фахівців. Комунікативна філософія дає можливість нам, досліджуючи проблему професійної підготовки учителів філологічних спеціальностей засобами комунікативних технологій, виходити з того важливого положення, що *мова* відіграє для ефективної життєдіяльності особистості унікальну роль, вербалізуючи комунікації: «мова стала центральним питанням, ядром сучасної філософії. Ось головний факт, який ставить усе з голови на ноги» (Ж. Рюс) [245]. К.-О. Апель, обґрунтовуючи трансцендентально-герменевтичну сутність мови, зазначає, що «мова виступає в цьому контексті не лише механізмом об'єктивації інформації та експресивним засобом, але й медіатором розуміння» [79, с. 63]. Серед визначених науковцями численних функцій мови (репрезентативна, комунікативна, пізнавальна, емотивна, естетична, фатична, номінативна тощо) саме комунікативна називається провідною. В. Кульман, сучасний дослідник мови в контексті

комунікативної філософії, пише, що «репрезентативна функція мови, яка традиційно абсолютизувалася, обмежуючи комунікативну функцію, є насправді залежною від неї. Досягнення взаєморозуміння кимось стосовно чогось за допомогою мови є універсальним моментом, який включає і дозволяє робити все інше» [157, с. 14].

Професійна підготовка сучасного вчителя-філолога є соціальним інститутом, наділеним характеристиками системності – за структурою, змістом, особливостями взаємодії із соціальним середовищем. Дослідження такої складності можливе з позицій *системного підходу*, представленого в сучасній педагогіці роботами С. Архангельського [19], Ю. Бабанського [22], В. Беспалька [39], А. Вербицького [68], В. Загвязинського [119], Т. Ільїної [126], Н. Кузьміної [156], В. Садовського [246] та ін. Системний підхід виявляється значущим для нашого дослідження тому, що міжособистісна взаємодія є системним утворенням, яке складається із взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів.

Міжособистісні відносини як система включають кілька провідних типів, які відрізняються за модальністю (позитивні, негативні, амбівалентні); за цільовою спрямованістю (ділові\офіційні та приватні); за спрямованістю (вертикальні, тобто такі, що знаходяться на різних ієрархічних рівнях, та горизонтальні). Системна структура міжособистісних відносин, як зазначає М. Петренко, вміщує кілька основних компонентів:

- когнітивний (передбачає знання про сутність міжособистісних відносин);
- поведінковий компонент (реалізується в конкретних діях, у змісті міжособистісних відносин);
- емоційний компонент (оцінка іншої людини, зумовлена прийнятими індивідуальними та груповими нормами) [221].

Категоріально-понятійний аналіз проблеми дослідження звертає нас до **провідних теоретичних підходів**, серед яких найбільш важливими вважаємо системний, компетентнісний, інформаційно-комунікативний та діяльнісний.

Враховуючи тему нашого дослідження, вважаємо необхідним розглянути *інформаційно-комунікативний підхід* до професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей. У межах цього підходу аналізується аналітико-синтетична переробка інформації майбутніми фахівцями, при якій студенти створюють власну текстову єдність, готову до подальшого використання [155]. Означена текстова єдність виникає в процесі міжособистісної взаємодії студентів між собою, суб'єкт-суб'єктної взаємодії з викладачем, а також взаємодії з інформаційним середовищем загалом.

Важливим аспектом інформаційно-комунікативного підходу є окреслення ролі викладача як організатора спілкування, який забезпечує і прямий, і зворотний зв'язок у комунікативній взаємодії. При цьому сутність інформаційно-комунікаційного підходу полягає в постійному розширенні інформаційного простору майбутнього вчителя-філолога за допомогою всіх можливих ресурсів ВНЗ, насамперед, за допомогою безпосередньої міжособистісної взаємодії викладача і студента [220, с. 221–227]. Означена роль організатора спілкування з боку викладача передбачає, що він перестає бути носієм істини, а стає консультантом у самостійному пошуку студентами професійних знань, ... визначає два основні аспекти інформаційно-комунікативного підходу: «комунікація в соціальному плані характеризує відношення між людьми; інформація – це лише зовнішній прояв комунікації, її результат. Інформація виникає, існує й передається завдяки комунікації. Комунікація опосередковується інформацією, але не тотожна їй» [94, с. 118].

Рівень готовності майбутнього вчителя-філолога до майбутньої професійної діяльності, на нашу думку, співвідноситься з рівнем його професійної компетентності, сформованим у процесі навчання у ВНЗ. Тому *компетентнісний підхід* став одним з провідних у нашому дослідженні.

Проблеми формування професійної майстерності та компетентності вчителя-філолога розкриваються в науковому доробку Є. Барбіної [27], Ф. Гоноболіна [87], І. Зимньої [124], Н. Кузьміної [156], З. Курлянд [217], В. Сластьоніна [262], Т. Щербакової [306] та ін. Питання застосування

комунікативних технологій у професійній підготовці фахівців з метою формування їхньої комунікативної компетентності стали предметом дослідження Т. Андрущенко [9], Р. Гуревича [95], М. Кадемії, І. Шахіної [131], Л. Шевченко [95], І. Захарової [121] та ін. Зауважимо, однак, що комунікативна підготовка вчителя, зокрема й учителя-філолога, має свою специфіку, зумовлену умовами майбутньої педагогічної діяльності в комунікативному полі загальноосвітнього навчального закладу, а також тим, що вчитель-філолог на підставі отриманого ним рівня професійної готовності має розвивати комунікативні знання, уміння й навички у своїх учнів.

Н. М. Бідюк виділяє в структурі професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога такі компоненти: лінгвістична, мовна, комунікативна, фольклорна, культурознавча, педагогічна, психологічна, методична, інформаційна, науково-дослідна компетентність [46, с. 158–161]. У кожній з означених компетентностей тією чи іншою мірою присутня комунікативна складова, як це представлено в таблиці 1.5.

Таблиця 1.5.

Зв'язок професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога з його комунікативною компетентністю

<i>Складова професійної компетентності</i>	<i>Сутність складової професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога</i>	<i>Зв'язок з комунікативною компетентністю майбутнього вчителя-філолога</i>
Мовна	Володіння мовою як засобом спілкування; здатність розуміти й продукувати необмежену кількість граматично правильних речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їхнього з'єднання [70]	Мова виступає як засіб формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя-філолога і як знаковий простір, у якому розвиваються всі професійні компетенції цього фахівця

Лінгвістична	Засвоєння знань з мови як знакової системи; здатність постійно поповнювати особисту лексику; уміння відокремлювати в мовній інформації головні ідеї та опорні поняття; здатність оцінювати мовні факти, інтерпретувати прочитане чи почуте; знання наукової термінології, уміння співставляти мовні явища	Рівень сформованості лінгвістичної складової професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога відображається в його комунікаціях як у професійній, так і в особистісній сферах
Фольклорна	Знання національного фольклору країн, мова яких вивчається; уміння дотримуватися правил мовного етикету залежно від етнокультурної специфіки мови; знання усної народної творчості носіїв різних мов	Фольклор є мовною знаковою системою, яка породжує певний тип, вид і особливості комунікацій з його застосуванням; майбутній учитель-філолог має бути обізнаний з комунікативним потенціалом фольклору
Культурознавча	Знання духовних і матеріальних реалій різних народів; здатність знаходити необхідну інформацію з історії і культури різних країн;	Культурознавча компетентність майбутнього фахівця передбачає вміння використовувати конкретні соціальні умови спілкування, притаманні тому чи іншому соціокультурному середовищу
Психологічна	Це стійка система якостей особистості, які дають можливість позитивно ставитися до реальності, виявляти організованість, самовладання тощо [143]	Психологічна компетентність виявляє себе в процесі спілкування в суб'єктному освітньому просторі як поважливе, позитивне відношення до інших суб'єктів комунікації – як професійної, так і особистої

Методична	Знання методичної специфіки викладання філологічних дисциплін; уміння застосовувати знання з методики викладання в професійній діяльності; уміння створювати власні навчальні програми з мовних дисциплін та ін. [202]	Основою методичної компетентності вчителя-філолога є його комунікативні знання, уміння й навички, рівень розвитку яких визначає методичний рівень педагога
Інформаційна	Знання сучасного мовного простору в країні та світі; уміння здійснювати пошук необхідної інформації, накопичувати її та відповідно використовувати; здатність до створення й збереження нової інформації професійного характеру та ін. [277]	Інформаційна складова професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога передбачає його здатність до побудови доцільних інформаційно-комунікативних зв'язків і відносин; здатність до розвитку комунікацій у сучасному інформаційному середовищі
Науково-дослідна	Знання сутності та змісту наукових досліджень у галузі філологічних наук; уміння здійснювати педагогічний експеримент; здатність до постійного наукового пошуку	Дослідницька діяльність у галузі філології безпосередньо стосується комунікативної складової професійної діяльності вчителя-філолога – як предмета дослідження і як експериментального засобу

О. Семеног цілком аргументовано обстоює думку, що професійна компетентність майбутнього вчителя-філолога формується як сукупність психологічних і моральних якостей особистості фахівця, його професійних знань, умінь і навичок [251, с. 28]. Ю. Федоренко пов'язує професійну компетентність філолога з процесом його професійного спілкування [279, с. 63–65]; дослідник окреслює її як сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для

розуміння чужих і створення власних програм мовної поведінки. Загалом на підставі вивчених нами джерел можемо сформулювати висновок, що *професійна компетентність майбутнього вчителя-філолога поєднує в собі педагогічну компетентність і ключові компетенції філолога*. У цьому й полягає специфіка професійної компетентності означеного фахівця.

Ключові компетентності майбутнього фахівця закріплені також у європейських документах, зокрема в підтриманому Україною проекті «Освітня політика та освіта «рівний-рівному» (2004 р.), де серед основних названі вміння вчитися, здоров'язберігаюча компетентність, компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій, громадянська та підприємницька компетентності [143, с. 85–89]. Зазначимо, що кожна з цих компетентностей містить суттєву комунікативну складову, наприклад:

- уміння вчитися значною мірою ґрунтується на комунікативних технологіях в освіті;
- громадянська компетентність визначається вмінням вести конструктивний діалог, вербалізувати свої громадянські права та обов'язки тощо;
- інформаційна компетентність прямо пов'язана з вмінням працювати в сучасному комунікаційному середовищі, зокрема віртуальному.

Мова виступає нині в системі професійної підготовки об'єднуючим началом, засобом освіти й формування професійної готовності до педагогічної діяльності в умовах постійно змінного комунікативного простору. Тому категорія «комунікативна компетентність» активно вивчається в педагогічній науці: так, І. Гаврилова розглядає роль комунікативного розвитку в професійній соціалізації майбутнього фахівця [84, с. 80–82]; Ю. Жуков, Л. Петровська та П. Растяніков зосереджують увагу на діагностиці рівня сформованості комунікативної компетентності особистості [117]; А. Панфілова обґрунтовує специфіку комунікативної діяльності в діловій сфері та підготовку до неї майбутніх фахівців [215]; О. Соколов з'ясував зміст та структуру соціальних комунікацій у професійній діяльності [266].

У категоріальному полі проблеми комунікативної компетентності та діалогічного навчання знаходяться такі категорії як «мовна особистість», «комунікативна ситуація», «мовленнєва діяльність» та ін. Мовна особистість, як стверджують сучасні дослідження (М. І. Пентилюк) – це «носій мови, який добре володіє системою лінгвістичних знань... репродукує мовленнєву діяльність, має навички активної роботи зі словом» [143, с. 85]. Мовна особистість виражає себе в мовленнєвій діяльності; при цьому діалогічна форма є лише однією з форм мовленнєвої діяльності. Мовленнєва діяльність, за визначенням О. М. Леонтьєва [167, с. 5–20], народжується з потреби в спілкуванні та висловленні своєї думки; вона передбачає реалізацію певної системи знаків, зокрема соціального характеру; має бути певна сукупність засобів до реалізації мовленнєвої діяльності. Учений зазначав, що мовленнєва діяльність є типовим видом людської діяльності, «характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю, евристичним характером» [167, с. 288–289], і проходить кілька фаз – орієнтацію, планування, здійснення плану, контроль. У процесі мовленнєвої діяльності формуються мовленнєві вміння, серед яких і комунікативні, які мають безпосереднє відношення до комунікативної компетентності майбутнього фахівця: уміння визначати тему висловлення, коректно його будувати, чітко й логічно формулювати; уміння обирати тип і стиль мовлення залежно від ситуації (наприклад, діалогічна ситуація); здатність удосконалювати свої висловлювання [85, с. 17–24]. Серед різновидів мовленнєвої діяльності нас найбільше цікавить діалогічна мовленнєва діяльність; вона може виявлятися в діалозі (процес взаємодії двох або кількох учасників) або ж в діалогічному мовленні (розмові двох або кількох співрозмовників).

Означені вище категорії знаходяться в прямому зв'язку з більш широким поняттям – педагогічного дискурсу, як його визначають А. Нікітіна (2010) [203], К. Серажим (2002) [255], О. Селіванова (2006) [249], Ф. Бацевич (2004) [33] та ін. Так, А. Нікітіна стверджує, що поняття мовленнєвої діяльності, мовлення, комунікативної події, комунікативної діяльності, висловлювання,

спілкування є ключовими словами педагогічного дискурсу [203]. Ми вважаємо, що дискурс як соціолінгвістичне поняття перебуває в тісному зв'язку з поняттям комунікативної компетентності, оскільки дискурс має кількарівневу категоріальну структуру, яка може бути сумісною із структурними компонентами комунікативної компетентності, як це показано в таблиці 1.6.

Таблиця 1.6.

Рівні педагогічного дискурсу та їх зв'язок з процесом формування комунікативної компетентності майбутнього філолога

Рівні педагогічного дискурсу	Їх зв'язок з процесом формування комунікативної компетентності
Вербальна поведінка	Рівень сформованості комунікативної компетентності майбутнього філолога тісно пов'язаний зі специфікою його вербальної поведінки – спроможністю чітко й зрозуміло висловлюватися, рівнем мовленнєвої культури, умінням знайти доцільні відносини в суб'єкт-суб'єктній взаємодії «викладач-студент» за допомогою вербальних засобів комунікації та ін.
Акустична поведінка	Цей рівень педагогічного дискурсу відображає гучність, висоту, тембр голосу, його ритм та наявність пауз. Зазначені показники відображають також рівень сформованості мовного хисту майбутнього філолога, його здатність володіти своїм голосом тощо.
Кінетична поведінка	Цей рівень означає жести, міміку, позу студента в процесі комунікативної взаємодії; рівень володіння невербальними засобами відображає рівень розвитку комунікативної компетентності.
Просторова поведінка	Просторова поведінка відображає знакове використання простору. Показниками її сформованості є поза, розміщення тіла одного співрозмовника щодо іншого, відкритість чи закритість поз тощо. Уміння майбутнього філолога володіти своєю просторовою поведінкою в ході комунікативної взаємодії, на нашу думку, свідчить про розвиток його комунікативної компетентності.

Враховуючи те, що проблема міжособистісної взаємодії майбутнього вчителя-філолога має розглядатися в площині його професійної підготовки,

вважаємо необхідним залучити серед провідних теоретичних підходів **діяльнісний**, представлений у педагогічній науці роботами А. Вербицького [68], І. Ворожцової [78], О. Дусавицького [111], Н. Шарати, О. Кунашенко [298], А. Леонтьєва [166] та ін.

Залучаючи діяльнісний підхід до проблеми професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей, ми виходимо з того, що *міжособистісна взаємодія є також діяльністю*, яка має мотив, мету, суб'єкт, процес, засоби, умови й результат [160]. У науковій літературі взаємодія та спілкування розглядаються в різних співвідношеннях:

- як ототожнення взаємодії та спілкування й окреслення і того, і іншого як комунікації (при цьому комунікація виступає як обмін інформацією);
- як відношення форми (взаємодія) і змісту (спілкування);
- як відношення комунікації (спілкування) та інтеракції (взаємодія) [187].

Діяльнісний характер взаємодії полягає в тому, що в процесі діяльності її учасникам важливо взаємодіяти, тобто обмінюватися не лише інформацією, а й діями (впливами, смислами, планами). Таким чином, комунікація виникає і розвивається в процесі спільної діяльності, при чому усталюються норми та взаємозалежності в спільній діяльності.

Крім того, професійна підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей також є діяльністю, з одного боку, і підготовкою до діяльності – з іншого. Навчання визначається в педагогічній науці як двостороння взаємодія суб'єктів освітнього процесу – педагогів і студентів, спрямована на досягнення спільної мети – озброєння студентів сумою знань, умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності [17, с. 4].

Таким чином, нами розглянуто основні теоретичні підходи до проблеми формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії – інформаційно-комунікативний, компетентнісний, діяльнісний. У межах компетентнісного підходу з'ясовано рівні педагогічного

дискурсу та їх зв'язок з процесом формування комунікативної компетентності майбутнього філолога. Провідними методологічними підходами обрано комунікативну філософію та теорію діалогу, зокрема діалогу культур.

1.3. Сутність і структура готовності до міжособистісної взаємодії у професійній підготовці вчителів філологічних спеціальностей

Особливості професійної підготовки вчителя-філолога детерміновані не лише майбутнім педагогічним фахом, але й специфікою філологічного простору як єдності кількох галузей знань – лінгвістичної, літературознавчої, історичної тощо. О. Семеног зазначає, що підготовка вчителя-філолога передбачає формування в нього комплексу психологічних і моральних якостей особистості, які спільно з професійними знаннями, вміннями й навичками дадуть можливість випускнику працювати в навчальних закладах різного рівня і типу [251, с. 28]. Дослідниця також виокремила сукупність професійних компетенцій, які мають бути розвинені у вчителя-філолога в процесі професійної підготовки – лінгвістична, мовна, комунікативна, фольклорна, літературна, культурознавча, педагогічна, психологічна, методична, інформаційна та дослідна [252, с. 8]. Очевидно, що виконання такого завдання має відбуватися із залученням сучасних технологій навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі.

Головними професійними функціями вчителя-філолога, як свідчать наукові джерела (А. Бакіров [24], В. Введенський [66], Л. Кірілова [137], О. Семеног [251] та ін.), є такі: професійна, соціальна, творча, особистісна. Необхідними професійними якостями майбутнього вчителя-філолога є його професіоналізм, організаторські здібності, моральні якості, здатність до творчості, єдність слова і справи, інтелігентність, толерантність, відповідальність, соціальна привабливість тощо [138].

Міжособистісні відносини в системі освіти прямо пов'язані з комунікативними зв'язками між суб'єктами освітнього процесу. Система вищої професійної філологічної освіти має закласти в структуру фахівця основи

культурної комунікації, яка є об'єднуючим началом у створенні особистісного комунікативного простору майбутнього філолога. Як стверджує М. Акопян, комунікації особистості філолога як представника особливої професії в комунікативному відношенні мають сформуватися в процесі професійної підготовки в тріаді «мова-мовлення-спілкування» [4]. Мовлення представляє собою найважливіший засіб спілкування і виражається в окремих актах спілкування.

Поняття готовності окреслюється в сучасній науці досить різнобічно, залежно від поставленої перед дослідженням мети й наявними методами та методиками його здійснення. Так, поняття готовності пов'язується науковцями з необхідністю створення основ професіографії як спеціальної галузі знань, яка б вивчала різноманітні професії. На думку О. Дуплійчук [109], готовність є метою і результатом професійної підготовки одночасно. В. Сластьонін пов'язує готовність до професійної діяльності з професійною компетентністю [261]; О. Соколов особливу увагу у формуванні готовності відводить комунікативній складовій [266].

Структура готовності майбутнього філолога до професійної діяльності повинна співвідноситися з кількома основними *показниками її сформованості*, а саме:

- наявними концептуальними знаннями майбутнього філолога (теоретичні знання і професійні);
- навичками міжособистісного спілкування – спілкуватися усно й письмово;
- достатнім рівнем професійного самовизначення;
- професійною етикою й умінням застосовувати її в практичній діяльності;
- прагненням до постійного професійного самовдосконалення;
- здатністю до науково-дослідницької діяльності;
- мотивацією до неперервної освіти;
- достатнім рівнем адаптивності та ін.

Як засвідчив аналіз наукової літератури, дослідники переважно схиляються до необхідності виділення в структурі готовності мотиваційного (цілемотиваційного, мотиваційно-ціннісного), змістового (діяльнісного, операційного, процесуального) та рефлексивного (особистісного, оцінного, контрольного, результативного) компонентів. Підтримуючи більшість із вивчених нами досліджень і враховуючи специфіку проблеми нашого дослідження, ми дійшли висновку про обґрунтовану необхідність виділити в структурі готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістовий, операційно-діяльнісний, рефлексивний. Така структура, на нашу думку, дає можливість цілісно представити готовність до міжособистісної взаємодії з урахуванням як майбутньої педагогічної професії, так і філологічного її профілю.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутнього вчителя філологічної спеціальності до міжособистісної взаємодії передбачає аналіз професійної мотивації майбутнього педагога-філолога як до професійної діяльності загалом, так і до міжособистісної взаємодії зокрема. Зміст означеного компонента розподіляється на мотиваційну та аксіологічну складові, у зв'язку з чим виникає необхідність аналізувати як мотивацію до міжособистісної взаємодії, так і цінності майбутньої професійної діяльності вчителя філологічних спеціальностей, яка в цій взаємодії виявляється.

Таким чином, у структурі мотивації майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії, на нашу думку, можна виділити такі рівні:

- 1) загальнопрофесійний рівень, який відображає мотивацію студента до педагогічної діяльності й передбачену цією діяльністю міжособистісну (педагогічну) взаємодію;
- 2) рівень спеціалізації, який відображає філологічну специфіку педагогічної діяльності майбутніх фахівців як таку, що ґрунтується на комунікативній взаємодії суб'єктів освітнього процесу;

3) соціально-особистісний рівень, який передбачає мотивацію до міжособистісної взаємодії, залежну від особистісних характеристик студента – його рівня комунікативності, конфліктності, індивідуальних емоційних характеристик тощо.

Мотивація до педагогічної діяльності розглядається в наукових працях (А. Асєєв [20], В. Вілюнас [72], І. Донцов, Г. Белокрилова [105], С. Занюк [120], С. Канюк [134], В. Климчук [140], Ю. Пантелеймоненко [214], В. Шкуркін [302] та ін.) переважно як сукупність факторів і процесів, які, завдяки відображенню у свідомості майбутнього фахівця, спонукають його до вивчення й освоєння майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Актуальними мотивами професійно-педагогічної діяльності є отримання вищої освіти, можливість саморозвитку, професійний розвиток, зростання соціального статусу та ін.

Мотивація до комунікативної взаємодії (другий рівень мотивації) майбутнього вчителя-філолога визначається, насамперед, специфікою професійної діяльності філолога, значну частину якої складає вербальне спілкування. Тому вмотивований на професійну діяльність майбутній учитель філологічної спеціальності є переважно вмотивованим до комунікативної взаємодії із суб'єктами освітнього процесу.

З метою формування позитивної мотивації студентів до міжособистісної взаємодії необхідно, щоб зміст міжособистісної взаємодії в навчальному процесі ВНЗ відображав актуальні проблеми професійної діяльності майбутнього фахівця, тобто був наближений до реальної педагогічної діяльності вчителя-філолога.

Отже, мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії вміщує їхню позитивну мотивацію до участі в спілкуванні й спільній діяльності зі студентами, викладачами та іншими суб'єктами педагогічного процесу ВНЗ. Л. І. Божович цілком справедливо зауважила, що «коли люди спілкуються один з одним, то насамперед виникає питання про мотиви, спонукальні чинники, які штовхнули їх на такий контакт з іншими людьми, а також про цілі, які більш чи менш усвідомлено вони перед собою ставлять» [50, с. 189].

Індивідуальний рівень мотивації до міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей залежить, як було зазначено вище, від індивідуально-емоційних характеристик особистості, рівня комунікабельності студента, рівня його конфліктності. Крім того, на індивідуальний рівень мотивації до міжособистісної взаємодії впливає загальний рівень мотивації до професії вчителя-філолога, що спонукає студента до розвитку своїх комунікативних якостей як базових у структурі особистісних педагогічних якостей учителя. Студенти, які мають високий рівень індивідуальної мотивації до міжособистісної взаємодії, як правило, упевнено почуваються в кожній комунікативній ситуації або ж швидко шукають шляхи для входження в неї; у них достатньо друзів, вони швидко встановлюють комунікативні зв'язки й мотивовані до їх зростання як у середовищі ВНЗ, так і поза ним.

Загалом, підсумовуючи отримані в процесі аналізу наукової літератури відомості стосовно мотивації до окремих видів діяльності, можемо сформулювати висновок, що мотивація до формування готовності до міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей визначається цілями, які спонукають до їх досягнення. При цьому, як писав С. Л. Рубінштейн, «метою є виконання суспільної діяльності, а мотивом – задоволення особистих потреб. Єдність діяльності конкретно виступає як єдність тих цілей, на які вона спрямована, і мотивів, з яких вона виходить» [242, с. 43].

Щодо *мотиваційно-ціннісного компонента* готовності, то слідом за Ш. Бюлер [313, с. 9–42] та В. Франклом [283] ми виділяємо в міжособистісній взаємодії цінності переживання (те, що людина отримує із зовнішнього світу в процесі міжособистісних відносин), цінності творчості (те, що людина демонструє зовнішньому світові) та цінності відношень (те, яким чином відбувається обмін між зовнішнім і внутрішнім світом особистості) [312, с. 49–55].

Виходячи з проаналізованої нами наукової літератури, можемо стверджувати, що і комунікації, і взаємодію можна вважати самостійними

цінностями в педагогічному процесі. Самостійною цінністю виступає також спілкування в професійній діяльності вчителя-філолога. Аксіологічна складова мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутнього вчителя філологічної спеціальності до міжособистісної взаємодії стосується й введення студентів у світ професійних цінностей та сприяння у формуванні особистісної й професійної системи ціннісних орієнтацій. Професійними цінностями, як зазначає А. Спірін [271], є предмети, явища та їх властивості, необхідні суспільству й особистості як засоби задоволення особистісних і соціальних потреб; професійні цінності відображаються в цілях, переконаннях, ідеалах та інтересах особистості фахівця.

І. Ф. Ісаєв виділяє три рівні професійних цінностей учителя, серед яких:

1) суспільно-професійні цінності, які зумовлюються морально-релігійними та філософськими чинниками;

2) групові професійні цінності – представляють сукупність ідей, концепцій і норм, які регулюють професійно-педагогічну діяльність;

3) особистісні цінності – сукупність цінностей особистості педагога, які відображають його мотиваційну спрямованість; ця група цінностей будується на основі попередніх двох груп [127, с. 77].

Виходячи з класифікації цінностей педагога, запропонованих І. Ісаєвим [127, с. 77–78] та М. Гриньовою [92, с. 212–214], можемо сформулювати провідні характеристики цінностей міжособистісної взаємодії вчителя-філолога, як це представлено у таблиці 1.7.

Таблиця 1.7.

**Провідні аксіологічні характеристики міжособистісної взаємодії
майбутнього вчителя-філолога**

Група цінностей	Їх змістові характеристики	Зв'язок з міжособистісною взаємодією вчителя-філолога
Цінності-цілі	Цінності, які розкривають значення і зміст мети педагогічної діяльності	Від поставлених перед учителем-філологом педагогічних цілей залежать цілі міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу

Цінності-засоби	Цінності, які розкривають значення способів здійснення педагогічної діяльності	Здійснення (функціонування) педагогічної діяльності вчителя-філолога значною мірою відбувається у формі міжособистісної взаємодії педагога й учня
Цінності-відношення	Цінності, які розкривають механізм функціонування педагогічної діяльності	
Цінності-знання	Цінності знань у педагогічній діяльності	Формування цієї групи цінностей залежить від сформованих у вчителя-філолога професійних знань та знань про специфіку міжособистісної взаємодії в педагогічній діяльності
Цінності-якості	Цінності, які розкривають особистісні і професійні якості вчителя-філолога (індивідуальні, особистісні, комунікативні, професійні)	У цих цінностях відображаються особистісні якості вчителя-філолога, необхідні для здійснення міжособистісної взаємодії з учнями – конструктивність у вирішенні конфліктів, рівень емоційного сприйняття особистості учня, емпатійність, толерантність тощо

Змістовий компонент готовності майбутнього вчителя філологічної спеціальності до міжособистісної взаємодії передбачає таке *змістове наповнення* процесу професійної підготовки майбутнього вчителя філологічних спеціальностей, яке б забезпечило формування готовності до міжособистісної взаємодії з урахуванням можливостей комунікативних технологій. З цією метою, на нашу думку, необхідно:

- 1) створити умови для розвитку емпатійних здібностей майбутніх учителів філологічних спеціальностей;
- 2) сформувати достатній рівень інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей;
- 3) створити умови для успішного оволодіння студентами вміннями й навичками міжособистісної взаємодії за допомогою залучення сучасних комунікативних технологій.

З метою реалізації зазначених вище умов потребують вирішення такі завдання організації та змістового наповнення навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі:

- 1) внесення відповідних змін до змісту соціально-гуманітарних та фахових дисциплін, які вивчаються майбутніми вчителями-філологами;
- 2) створення й апробація спеціальних курсів (факультативів) з проблеми міжособистісної взаємодії із залученням сучасних комунікативних технологій;
- 3) введення елементів комунікативних технологій у зміст професійної підготовки фахівців;
- 4) запровадження спеціального сегмента завдань для виробничих практик майбутнього вчителя-філолога.

Зазначені завдання стануть основою для проектування моделі формування готовності майбутнього вчителя-філолога до міжособистісної взаємодії, яка представлена нами в розділі 2.

Основу змістового компонента готовності майбутнього вчителя-філолога до міжособистісної взаємодії складають його *знання* про сутність педагогічної міжособистісної взаємодії в освітньому процесі; про можливості застосування комунікативних технологій для досягнення готовності до міжособистісної взаємодії; про способи оцінювання рівня міжособистісної взаємодії; про образ професійної діяльності вчителя-філолога як фахівця у галузі міжособистісної взаємодії [194].

У межах змістового компонента має сформуватися відповідне *методичне забезпечення* підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії при вивченні ними як дисциплін соціально-гуманітарного циклу, так і фахових дисциплін та дисциплін за вибором. Крім того, методичного опрацювання потребує процес застосування сучасних комунікативних технологій, які недостатньо застосовуються в професійній підготовці філологів. Цілісно й комплексно до питання методичного забезпечення професійної підготовки філологів підходить О. Семеног,

пропонуючи авторську модель навчально-методичного супроводу професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури [251]. На значущості методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх філологів до виховання учнів наголошує у своєму дисертаційному дослідженні Л. Бродська [55].

Як цілком справедливо зазначає С. Песоцька, для ефективної професійної підготовки вчителя-філолога важливо створити такі навчальні посібники, комплекти навчальних матеріалів, які б відповідали сучасним вимогам – насамперед, мультимедійні, електронні, які принципово відрізняються за способом подачі інформації [220, с. 222]. Означене методичне забезпечення, на думку дослідниці, потребує вирішення проблеми на трьох рівнях: по-перше, на рівні побудови концепції конкретного навчального курсу (відбір навчального матеріалу, вибір акцентів у змісті дисципліни); по-друге, на рівні реалізації певних способів організації семінарських занять і самостійної роботи студентів; по-третє, способів презентації навчального матеріалу згідно з вимогами до комунікативних технологій.

Операційно-діяльнісний компонент готовності майбутнього вчителя філологічної спеціальності до міжособистісної взаємодії, на нашу думку, передбачає сформованість умінь і навичок міжособистісної взаємодії; специфіка предмета нашого дослідження передбачає ще й звуження цього процесу до формування означеної готовності з використанням комунікативних технологій.

Г. М. Андреева, розглядаючи сутність міжособистісної взаємодії, пропонує розглядати її з комунікативної, перцептивної та інтерактивної сторін [8]. Тому дослідниця виділяє комплекс професійних комунікативних умінь, серед яких – безпосередні вміння міжособистісної взаємодії, а також вміння міжособистісної комунікації та вміння сприйняття й розуміння іншого [8].

Зв'язок професійних комунікативних умінь з вміннями міжособистісної взаємодії в навчальному процесі представлено на рис. 1.1. При цьому ми виходимо з міркувань про те, що вміння, за Д. Ніколенком [204, с. 73] – це

знання в дії, а в процесі міжособистісної взаємодії реалізуються комунікативні вміння майбутнього вчителя філологічних спеціальностей.

Основою для формування умінь і навичок міжособистісної взаємодії є сформовані *комунікативні вміння й навички* майбутніх учителів філологічних спеціальностей, які виявляються в такому:

- здатності до орієнтації в комунікативній ситуації;
- умінні прогнозувати розвиток комунікативної ситуації;
- здатності реалізувати комунікативний задум;
- здатності до аналізу власного комунікативного потенціалу й потенціалу інших учасників взаємодії;
- навичках проходження крізь бар'єри в спілкуванні;
- умінні емоційно налаштовуватися на ситуацію взаємодії [2].

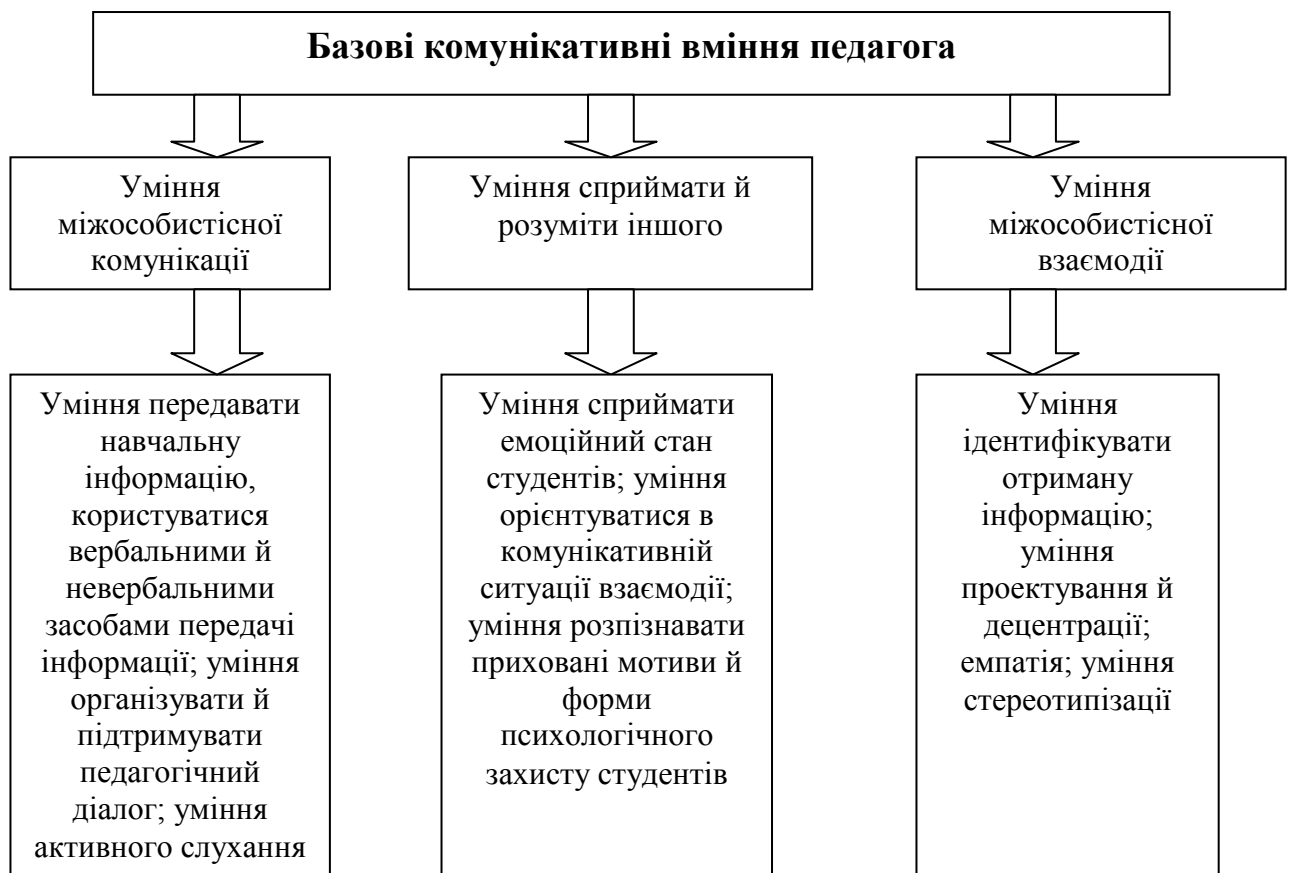


Рис. 1.1. Зв'язок професійних комунікативних умінь з уміннями міжособистісної взаємодії в професійній підготовці вчителів філологічних спеціальностей [114]

До умінь і навичок міжособистісної взаємодії майбутнього вчителя-філолога, на нашу думку, відносяться, насамперед, такі вміння:

- 1) орієнтуватися в ситуації взаємодії та організовувати спільну діяльність в процесі навчання та подальшої професійної діяльності;
- 2) управляти груповою динамікою під час вивчення предметів фахового та соціально-гуманітарного циклу;
- 3) надавати\приймати психологічну підтримку;
- 4) приймати позицію конструктивної конфронтації та розв'язувати конфлікти під час вирішення ситуацій професійного спрямування на заняттях в процесі педагогічної практики;
- 5) виконувати адекватні ролі у взаємодії, притаманні професійній\соціальній функції майбутнього вчителя-філолога;
- 6) рефлексувати свої результати взаємодії та результати інших учасників взаємодії – студентів, викладачів та учнів;
- 7) активного слухання та конструктивного діалогу;
- 8) використовувати потенціал філологічної спеціальності для організації ефективної міжособистісної взаємодії.

Рефлексивний компонент готовності майбутнього вчителя філологічної спеціальності до міжособистісної взаємодії передбачає сформовану емоційну стійкість майбутнього вчителя-філолога; здатність установлювати доцільні відносини з іншими учасниками міжособистісної взаємодії; потреба бути прийнятим в міжособистісних відносинах тощо.

Особистісна позиція вчителя-філолога у процесі міжособистісної взаємодії передбачає ціннісне ставлення до всіх суб'єктів взаємодії як під час навчання у ВНЗ, так і стосовно майбутньої професійної діяльності; зацікавлене ставлення до суб'єктної позиції кожного з учасників освітнього (комунікативного) процесу; врахування емоційного стану студента в процесі реалізації комунікативних технологій. У процесі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до ефективної міжособистісної взаємодії студенти мають сформувати в себе нові статусно-рольові позиції – співрозмовника,

дослідника, експерта. Студент має виявляти самостійність у підготовці до міжособистісної взаємодії (здатність до незалежності в прийнятті рішень, вияв власної ініціативи в підготовці до міжособистісної взаємодії з учнями, здатність самостійно обирати цілі професійної підготовки й реалізувати їх та ін.); демонструвати активність у розширенні сфери своєї діяльності щодо підготовки до міжособистісної взаємодії; формувати готовність до усвідомлення відповідальності за досягнуті в процесі професійної підготовки результати [26, с. 40–42].

У процесі формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії мають бути враховані специфічні характеристики ситуації взаємодії вчителя не лише з учнями (навчальна і виховна діяльність), але й з педагогічним колективом школи, а саме:

- педагогічний колектив школи перебуває в стані переважної ізоляції одного педагога від іншого, оскільки переважну більшість робочого часу вчителі проводять з учнями;
- в одному педагогічному колективі знаходяться представники різних спеціальностей, що утруднює ситуацію взаємодії з колегами внаслідок певних стереотипів сприйняття вчителів\викладачів інших предметів (наприклад, природничо-математичного циклу, історії тощо);
- необхідність враховувати специфіку філологічних дисциплін при викладанні в одному й тому ж класі, де працюють колеги з інших спеціальностей та ін. [9].

Оскільки рефлексивний компонент готовності до професійної діяльності реалізується, як свідчить наукова література (Л. Бродська [55], С. Доценко [106], Г. Шпиталевська [303] та ін.), через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого учасника міжособистісної взаємодії, оцінку й самооцінку себе як учасника міжособистісної взаємодії, інтерпретацію й самоінтерпретацію результатів міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, – вважаємо, що ці показники цілком відображають рефлексивні процеси міжособистісної взаємодії вчителя-філолога.

Таким чином, нами проаналізовані різноманітні підходи до структурування готовності майбутнього вчителя-філолога до міжособистісної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу. На підставі аналізу наукової літератури та власного педагогічного досвіду діяльності у ВНЗ нами виділено кілька провідних компонентів означеної готовності, а саме: мотиваційно-ціннісний (відображає рівень умотивованості вчителя філологічної спеціальності до міжособистісної взаємодії в процесі професійної підготовки та безпосередньої педагогічної діяльності), змістовий (вимагає внесення відповідних змін до змістової частини професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей з метою зростання їх обізнаності з проблемами міжособистісної взаємодії та усвідомлення необхідності розвивати готовність до неї), операційно-діяльнісний (відображає рівень сформованості вмінь і навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей та можливості зростання рівня їх сформованості), рефлексивний (передбачає розвиток емоційно-особистісних характеристик майбутніх учителів філологічних спеціальностей, які сприятимуть росту готовності до міжособистісної взаємодії, а також розвитку самооцінки, самоаналізу тощо). Така структура, на нашу думку, дає можливість цілісно представити готовність до міжособистісної взаємодії з урахуванням як майбутньої педагогічної професії, так і філологічного її профілю.

Висновки до першого розділу

У розділі розглянуто теоретичні засади підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії. З цією метою обґрунтовано науково-теоретичні засади професійної підготовки майбутнього філолога, а також з'ясовано зміст та структуру готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії.

У процесі теоретичного аналізу розглянуто основні наукові підходи до проблеми формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії – системний, компетентнісний,

діяльнісний, інформаційно-комунікативний. У межах компетентнісного підходу з'ясовано рівні педагогічного дискурсу та їх зв'язок з процесом формування комунікативної компетентності майбутнього філолога. Відзначено, що важливе значення для дослідження мають базові філософські концепції – комунікативна філософія та теорія діалогу, зокрема діалогу культур. Здійснено також категоріально-понятійний аналіз проблеми дослідження, а саме – понять «професійна підготовка», «міжособистісна взаємодія», «комунікація», «комунікативні технології».

На підставі проаналізованої наукової літератури сформульовано висновок про комунікативну технологію як різновид технології професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей, завдяки якому вона відбувається як комунікативна міжособистісна взаємодія між учасниками освітнього процесу, спрямована на досягнення готовності означених фахівців до професійної діяльності. На підставі категоріально-понятійного аналізу проблеми дослідження **готовність до міжособистісної взаємодії майбутнього вчителя філологічної спеціальності** окреслена в дослідженні як цілісне стійке особистісне утворення, що є комплексом взаємопов'язаних компонентів (мотивації до здійснення міжособистісної взаємодії, відповідних знань, умінь і навичок її здійснення) та представляє результат і показник якості професійної підготовки майбутніх фахівців до міжособистісної взаємодії. Готовність майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії є показником їх здатності до здійснення означеної взаємодії як різновиду професійної діяльності; вона є передумовою успішної міжособистісної взаємодії вчителя-філолога з іншими суб'єктами освітнього процесу і результатом його професійної підготовки до міжособистісної взаємодії із застосуванням комунікативних технологій.

З метою встановлення структури готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії в розділі проаналізовано різноманітні підходи до структурування означеного процесу. На підставі аналізу наукової літератури та власного педагогічного досвіду

діяльності у ВНЗ виділено кілька провідних компонентів означеної готовності, а саме: мотиваційно-ціннісний (відображає рівень умотивованості вчителя філологічної спеціальності до міжособистісної взаємодії в процесі професійної підготовки та безпосередньої педагогічної діяльності), змістовий (вимагає внесення відповідних змін до змістової частини професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей з метою зростання їх обізнаності з проблемами міжособистісної взаємодії та усвідомлення необхідності розвивати готовність до неї), операційно-діяльнісний (відображає рівень сформованості вмінь і навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей та можливості зростання рівня їх сформованості), рефлексивний (передбачає розвиток емоційно-особистісних характеристик майбутніх учителів філологічних спеціальностей, які сприятимуть росту готовності до міжособистісної взаємодії, а також розвитку самооцінки, самоаналізу тощо). Сформульовано висновок, що така структура готовності дає можливість цілісно представити готовність до міжособистісної взаємодії з урахуванням як майбутньої педагогічної професії, так і філологічного профілю професійної діяльності.

Матеріали розділу 1 представлені в таких публікаціях автора: [232; 235; 236; 237].

РОЗДІЛ 2

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАСОБАМИ КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.1. Особливості застосування комунікативних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів-філологів

Специфіка застосування комунікативних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх філологів детермінована основними вимогами до професійних компетенцій фахівця, а також новими умовами функціонування цієї професійної діяльності. Так, останніми десятиліттями спостерігається часткове падіння престижу філологічної професії, у результаті – відтік перспективних кадрів в інші професійні галузі. У зв'язку з цим, потребує оновлення технологія професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей, які мають стати більш професійно гнучкими, а їхня професійна підготовка – спрямованою на теоретичну, практичну, психологічну, науково-дослідницьку готовність до майбутньої діяльності.

Комунікативні технології в професійній підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей передбачають визначення комунікації як основного смислового їх компонента, що, у свою чергу, може бути представлене, як:

- форма організації мовного середовища у ВНЗ, що сприяє професійній підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії;
- конструювання смислового символного простору, пов'язаного з тезаурусом професійної підготовки вчителя-філолога.

Щодо організації мовного середовища, то дослідники (М. Сирник [257], Н. Сухоставська [274], О. Холод [287] та ін.) пропонують виокремлювати певні

моделі комунікацій, характерні для вищого навчального закладу: наративну (комунікативна взаємодія як наратив), дискусійну (комунікація як дискурс), соціосеміологічну (комунікація як засіб осягнення реальності на основі смисло-символьної взаємодії) [304]. Додамо, що останні десятиліття суттєво наростили роль і значення в професійній підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей інформаційно-комунікаційних технологій, тому їх вважатимемо також необхідними для розгляду й застосування в професійній підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Комунікація як наратив (тобто **наративна комунікативна технологія**) передбачає комунікативну взаємодію у вигляді монологічного індивідуального оповідання, розповіді історій тощо. Наратив при цьому виступає способом передачі норм соціально-професійної життєдіяльності, допомагає створити мовне середовище, яке дозволяє конструювати майбутню професійну діяльність і сприяти професійній самоідентифікації особистості майбутнього вчителя-філолога. Наративна комунікація реалізує кілька основних функцій, як це представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Наративна комунікація та її функції

Функція наративної комунікації	Сутність означеної функції	Співвіднесення з професійною підготовкою майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії
Пізнавальна	Реалізує можливості накопичення професійних знань у процесі комунікування	Дає можливість створити систему професійних знань майбутнього вчителя-філолога, які розвивають здатність до ефективної міжособистісної взаємодії в професійній діяльності
Включення індивіда в соціум	Забезпечує включення студентів у соціально-професійне середовище ВНЗ	Дає можливість створити комунікативний простір майбутньої професійної діяльності, який сприяє розвитку здатності до ефективної міжособистісної взаємодії

Групоутворення	Забезпечує усвідомлення належності до певної соціальної групи	Дає можливість відділити комунікативний простір майбутніх учителів філологічних спеціальностей від комунікативного простору представників інших спеціальностей
Адаптаційна	Забезпечує адаптацію студента до майбутньої професійної діяльності	Дає можливість адаптувати майбутніх учителів філологічних спеціальностей до умов міжособистісної взаємодії вчителя і учнів у процесі вивчення дисциплін філологічного циклу в ЗНЗ
Соціального контролю	Забезпечує унормування комунікативної взаємодії залежно від майбутньої професії; формує уявлення майбутнього фахівця про типове й нормативне в професійній діяльності	Дає можливість здійснювати міжособистісну взаємодію залежно від мовних, міжкультурних, полікультурних норм, притаманних професійній діяльності вчителя-філолога

Виходячи з визначення наративу, наданого О. Шукліною [304], можна окреслити процес підготовки майбутнього вчителя-філолога до міжособистісної взаємодії як наративну комунікативну технологію, яка забезпечує реалізацію алгоритму, представленого на рис. 2.1.

Наративна комунікативна технологія дає можливість увести майбутнього вчителя-філолога в смисловий континуум освітнього простору вищого навчального закладу та закладів, де буде здійснюватися майбутня професійна діяльність.

Другим прикладом комунікативних технологій у професійній підготовці майбутнього вчителя-філолога є **комунікативні дискурсивні технології**. Дискурс – це комунікативна технологія, сутність якої полягає в інтерсуб’єктивному розумінні людей, які належать до спільного простору – у нашому випадку навчально-виховного простору ВНЗ. Дискурс, як свідчать наукові дослідження (Ф. Бацевич [33], Н. Гез [85], Г. Коберник [141] та ін.),

може бути окреслений як вільна комунікація в єдиному смисло-символьному комунікативному просторі, або ж як сам означений комунікативний простір. Лінгвістичні та соціолінгвістичні концепції дискурсу викладені в наукових працях Е. Бенвеніста [35], Дж. Гамперца [73], В. Карасика [135], Р. Лакофф [73], Д. Таннена [73], Ю. Габермаса [81] та ін.

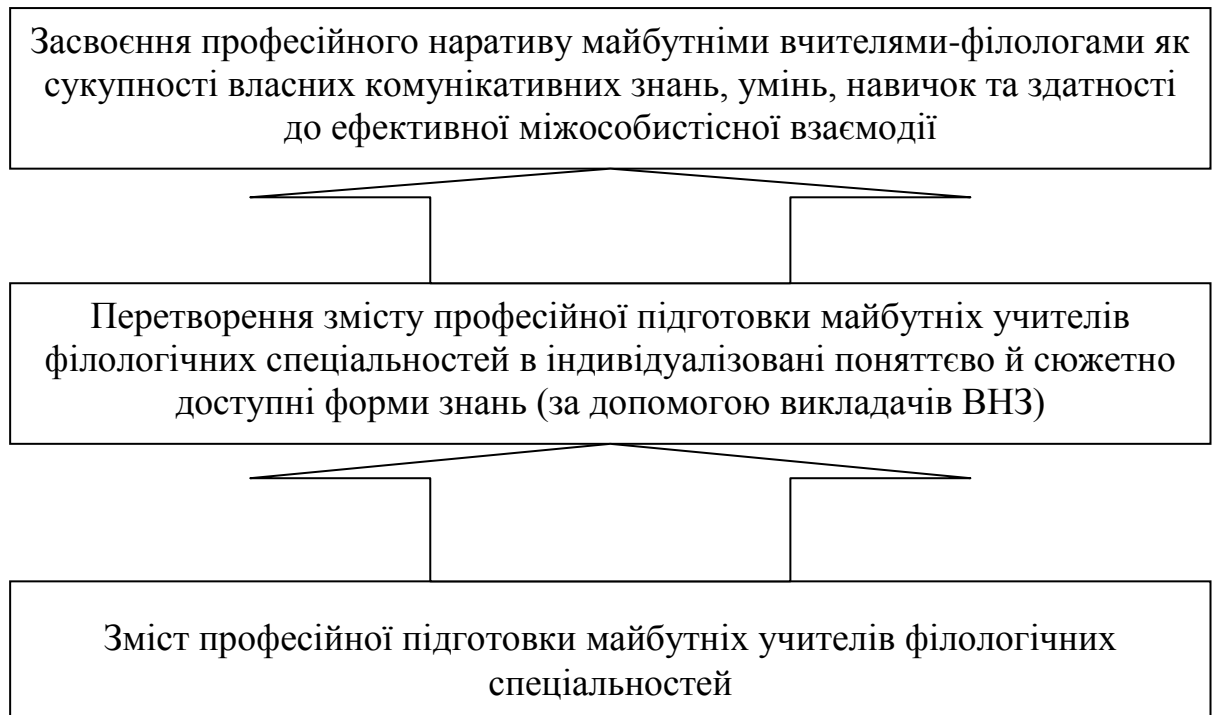


Рис. 2.1. Наратив як комунікативна технологія

Окремим предметом дослідження нині став *педагогічний дискурс*, який є цікавим для нас з огляду на завдання роботи, оскільки в ньому поєднано лінгвістичні й педагогічні засади міжособистісної взаємодії. Педагогічний дискурс спирається на поняття мовної культури учасників міжособистісної взаємодії, що у випадку підготовки вчителя-філолога є досить значущим. Проблеми розвитку педагогічного дискурсу розглядаються в дослідженнях В. Кан-Калика [133], І. Зимньої [125], Ш. Амонашвілі [5], В. Виноградова [73], В. Фокіна [281] та ін. Підтримуючи думку О. Ліпаєва, суттєвими особливостями педагогічного дискурсу вважаємо:

- фіксованість складу та рольової належності учасників спілкування;
- чітку структурованість мовної взаємодії;

- особистісну значущість дискурсу як різновиду спілкування для її учасників;
- обмеженість або спеціальну заданість педагогічного дискурсу за місцем і часом [173].

Дискурсивні комунікативні технології передбачають задоволення взаємних очікувань учасників комунікативної взаємодії (викладачів і студентів). Основною вимогою реалізації дискурсивної комунікативної технології є навички володіння мовою, а також знання умов і обмежень соціально-професійного простору. Важливим для нас є наявність у межах дискурсивної комунікативної технології комунікативної спільноти, яку представляють, насамперед, викладачі та студенти.

Дискурсивна комунікативна технологія передбачає активне використання **діалогу**, з яким пов'язаний процес формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя-філолога як основи підготовки до міжособистісної взаємодії. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя-філолога тісно пов'язана з набуттям досвіду толерантності, поваги до співрозмовника, уміння приймати думку іншої людини (дитини), уміння викладати свої думки так, щоб було зрозуміло іншим; постійним самовдосконаленням у майбутній професійній діяльності. Сукупність зазначених умінь та якостей можна ефективно формувати при допомозі *діалогічного навчання* як методики та діалогу як форми навчального процесу, що активно використовується в процесі професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей, особливо майбутніх учителів іноземної мови.

Категоріальний зміст діалогу розкрито в ґрунтовних класичних дослідженнях М. Бахтіна [32], В. Біблера [41], де він має суто культурологічний смисл. У зазначених дослідженнях діалог окреслено як засіб збагачення суб'єктивного досвіду обох учасників інтеракції, можливість репрезентувати власну культуру при збереженні інтересу до культури іншого учасника діалогу. Особистісно-розвивальне значення діалогу полягає в тому, що майбутній педагог через сприйняття інших приходить до розуміння самого себе, до

усвідомлення своєї несхожості на інших людей. У межах культурології інтеракція – це означення взаємодії, взаємного вплив людей один на одного, тобто безперервний діалог. У Дж. Міда інтеракція – це «обмін символами», міжособистісна комунікація, де одна людина приймає роль іншої, відчуває зміст сприйняття себе іншою людиною чи групою [193]. М. Сирник окреслює інтеракцію як процес взаємодії, який відбувається між різними суб'єктами – людьми, середовищем, групами, ситуаціями [257]. Г. Коберник зазначає, що діалог стає інтеракцією не завжди, а лише в тому випадку, коли його можна тлумачити як пошук себе в іншому й іншого в собі [141]. Дослідниця вважає, що провідними формами діалогічного навчання майбутніх педагогів виступають проблемно-діалогічний виклад матеріалу, навчальна взаємодія в парах, рольові ігри, дискусії, обговорення професійних ситуацій, розв'язування навчальних задач, брейн-стормінг, ділова гра та ін.

На підставі проаналізованої літератури ми дійшли висновку, що діалогічне навчання сприяє формуванню професійної майстерності майбутнього філолога, яка виявляється в знаннях, уміннях та особистісних якостях студента (таблиця 2.2).

Таблиця 2.2.

Складові професійної майстерності майбутнього філолога, які формуються в процесі діалогічного навчання

Складова професійної майстерності майбутнього філолога	Специфіка її формування в процесі діалогічного навчання
Професійні знання	У процесі діалогічного навчання закріплюються знання з фахових та соціально-гуманітарних дисциплін, реалізовані у форматі суб'єкт-суб'єктної взаємодії; розширюється словниковий запас студента; розвиваються знання моральних принципів і прийомів спілкування (зокрема іноземною мовою); зростає рівень риторичних знань студента; формується комплекс знань дидактичної, лінгвістичної, комунікативної термінології; розвиваються знання закономірностей спілкування в професійній діяльності та поза нею у форматі діалогу та інтеракції; знання ситуативних складових комунікації майбутнього вчителя, існуючого зв'язку мовних і позамовних засобів комунікації та ін.

Професійні вміння	Діалогічне навчання забезпечує формування вміння вільно висловлювати свою думку, аргументувати власну професійну позицію; уміння дискутувати; уміння слухати іншого та зважати на його позицію; здатність аналізувати навчальну інформацію; вміння будувати висловлення в різних жанрах і стилях. У процесі діалогового навчання розвиваються мовленнєві навички майбутнього філолога тощо.
Особистісні якості майбутнього вчителя- філолога	У процесі діалогічного навчання забезпечується самовираження майбутнього вчителя-філолога; розвивається й збагачується професійна самосвідомість; студент виступає в якості активного творчого суб'єкта професійної підготовки; розвивається почуття гідності й поваги до власної позиції учасника діалогу; формується толерантне ставлення до думки іншого учасника діалогу; розвивається критичне ставлення до себе як рівноправного учасника діалогу.

У процесі діалогічного навчання ефективними методиками виступають: створення студентами діалогів за зразком; розвиток здатності до реплікування; створення мікродіалогів на професійну та позапрофесійну тематику. Студенти можуть брати участь у діалозі-розпитуванні, діалозі-домовленості, діалозі-обміні думками чи діалозі-обговоренні. Провідні діалогічні вміння, які мають бути сформовані в майбутнього філолога в процесі діалогічного навчання, можуть бути окреслені так: уміння розпочати діалог; здатність реагувати на репліку інших учасників діалогу; уміння підтримати розмову, стимулювати своїх співрозмовників; уміння вести діалог різного функціонального стилю.

Діалогове навчання відбувається за умови виконання основних його характеристик-вимог у варіанті «скоординована комунікативна діяльність студента та викладача», причому мають виконуватися такі вимоги:

- 1) входження студента і викладача в діалог і співробітництво, де домінуюче становище займає студент;
- 2) викладач бере до уваги інтереси, здібності, очікування студента у взаємодії;
- 3) студент спільно з викладачем створює контекст своїх комунікацій, вони разом формують завдання та проєктують їх розв'язання;

4) у процесі взаємодії обидва учасники розвивають свій досвід комунікативної діяльності.

Викладач при цьому вступає в активний контакт зі студентом, маючи власну програму діалогу, проте адаптує її до потреб, очікувань та зацікавлень партнера по взаємодії.

Д. Скрівенер у своїй монографії «How to prevent learning-some popular techniques» [317, с. 104–109] сформулював основні правила уникнення проблем у діалогічному контакті викладача і студента. Деякі з них, на нашу думку, дають можливість знизити рівень похибок у процесі формування комунікативної компетентності майбутнього філолога:

1. Використання запитань «Вам усе зрозуміло?» з розрахунку на початок діалогу зі студентами про рівень розуміння ними навчального матеріалу. Позірно це питання передбачає відповідь «так»; проте вона не може бути оцінкою реального рівня розуміння, а просто заспокоює викладача. Діалог при цьому фактично не виникає.

2. Паритет часу мовлення викладача і студента. Чим більше говорить викладач, тим менше можливості зав'язати конструктивний діалог зі студентами в процесі вивчення навчального матеріалу. Монологічність викладача повинна мати доцільну межу.

3. Великі за обсягом і складні інструкції до навчального матеріалу. Ця похибка не дає студентів можливості будувати конструктивну діалогічну взаємодію, оскільки надто багато часу витрачається на вивчення інструктивних матеріалів.

4. Допомога студентам завершити їхні твердження; ця похибка не дає можливості студентів самостійно розвивати свою думку в процесі діалогічної взаємодії, а також спонукає його до очікування постійної допомоги з боку викладача, що знижує рівень пізнавальної самостійності майбутнього філолога.

5. Поточне коментування діалогічної діяльності студентів. Надання додаткової інформації учасникам діалогу під час його демонстрації не поліпшує самого діалогічного навчання, а лише звужує простір самостійного пізнання.

6. Недослуховування діалогу студентів. Ця похибка призводить до того, що за поправками, зупинками діалогу втрачається сам зміст навчального діалогу.

У діалогічній взаємодії зв'язок між студентом і викладачем може блокуватися. Це відбувається в тому випадку, коли викладач застосовує в процесі діалогу:

- накази («Припинили розмови! Швидше до роботи!»);
- попередження і загрози («Без здачі цієї теми забудьте про залік!»);
- моралізування, виголошування проповідницьких текстів («Вашим завданням є засвоєння знань, і ви це знали, коли вступали до вузу»);
- сугестії, пропонування студентові готових розв'язків ситуацій («Ви неправильно організували свою роботу. Ви маєте використати саме цей підручник»);
- формулювання незаперечних доказів: («До кінця семестру лишилося два тижні, і ви маєте це пам'ятати»);
- осуд і жорстка критика («Ви просто ліниві й ні на що не здатні»);
- образи, знущання («Це рівень знання мови учнів третього класу, а не студентів четвертого курсу»);
- аналіз і діагноз («Ти просто не здатен виконати це завдання») тощо.

Отже, нами встановлено певні категоріально-понятійні та сутнісні зв'язки між комунікативною компетентністю майбутнього вчителя-філолога та діалогічним навчанням, яке здатне забезпечити підготовку майбутнього фахівця до ефективної міжособистісної взаємодії.

Третім типом комунікативних технологій, які є ефективними в професійній підготовці вчителя-філолога, можемо назвати **соціосеміологічну**, що передбачає реалізацію певних **комунікативних текстових технологій**, які мають справу зі знаком – текстовим чи символічним, віртуальним. В основі означеної технології, як свідчать наукові розробки (Р. Барт [29], О. Ільченко [128], Н. Кравченко [153], Є. Мелетинський [188], А. Портнов [227], О. Фролова [285] та ін.), лежить діяльність майбутнього фахівця з текстом чи іншими

знаковими утвореннями – символами. При цьому комунікативна взаємодія передбачає сформованість навичок роботи з текстами професійного характеру, які стануть основою комунікативних технологій у майбутній професійній діяльності. Текстова діяльність як технологія передбачає набуття навичок сприйняття, інтерпретації, створення текстів.

Щодо конструювання смислового символного простору навчально-виховного середовища ВНЗ, то науковці виділяють такі основні моделі комунікації в освітньому середовищі, як це представлено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Провідні моделі комунікацій в освітньому середовищі ВНЗ, які впливають на підготовку вчителя-філолога до міжособистісної взаємодії

№	Модель комунікації	Її характеристика	Специфіка реалізації моделі в професійній підготовці вчителя-філолога
1	Конструктивістська	Передбачає конструювання професійної реальності під час навчання у ВНЗ	Реалізується в комунікативних технологіях, завдяки яким майбутній учитель-філолог проектує комунікативний простір майбутньої професійної діяльності
2	Символічно-інтеракціоністська	Модель, при якій здійснюється смисло-символьна взаємодія	Забезпечує наповнення комунікативного простору майбутнього вчителя-філолога професійним тезаурусом, відповідними стилевими характеристиками комунікування та ін.
3	Системна	Забезпечує відтворення й функціонування окремих інституційних утворень в суспільстві	Реалізується у формі навчально-виховного процесу на філологічних спеціальностях, що забезпечує відтворення групи учителів філологічних спеціальностей для загальноосвітніх навчальних закладів, які мають відповідний рівень кваліфікації, зокрема й підготовленості до міжособистісної взаємодії

Соціосеміологічні технології безпосередньо пов'язані з комунікативним підходом у вивченні іноземних мов, представленим у науковому доробку Ю. Бондаренка [52], В. Бурлачука [59], Є. Пассова [216], Р. Мільруд, І. Максимової [190], І. Павловської [213] та ін. Цей підхід ставить за мету навчання студентів смислового сприйняття й розумінню іноземної мови з метою побудови доцільних комунікацій і взаємодії як з носіями інших мов, так і зі студентами, які також вивчають іноземну мову. Завдяки ефективному комунікативному підходу в навчанні майбутніх учителів філологічних спеціальностей вони в перспективі повинні вміти адекватно реагувати в різноманітних мовних ситуаціях, успішно взаємодіяти в різних мовних площинах, – як у професійній діяльності, так і в особистому (приватному) спілкуванні. У процесі реалізації комунікативного підходу у вивченні іноземної мови майбутні філологи повинні:

- оволодіти знаннями про можливості використання мови для вирішення завдань ефективної міжособистісної взаємодії, про мовні зміни залежно від специфіки ситуації міжособистісної взаємодії та специфіки її учасників;
- набути вмінь створювати, інтерпретувати та розуміти тексти різного типу й рівня залежно від завдань міжособистісної взаємодії;
- розвивати вміння підтримувати міжособистісну взаємодію іноземною мовою навіть при обмеженому лексичному й граматичному запасі.

Особливо важливим вважаємо комунікативний підхід у зв'язку з тим, що він безпосередньо впливає на ефективність міжособистісної взаємодії, оскільки:

- комуніканти вступають у безпосередню міжособистісну взаємодію;
- у процесі взаємодії її учасники мають досягти спільної комунікативної мети;
- комунікативна компетентність одного з учасників міжособистісної взаємодії розширюється за рахунок спілкування іноземною мовою з іншим.

Близьким за своєю сутністю і змістом вважаємо також набір форм і методів, які використовуються при комунікативному підході до навчання іноземних мов, і водночас сприяють підготовці до міжособистісної взаємодії – комунікативні ігри, комунікативні вправи, елементи театралізації, дискусії, комунікативні проекти та ін. [316, с. 70–80].

Четвертий тип комунікативних технологій, які ефективно можуть застосовуватися в професійній підготовці майбутнього вчителя-філолога – це сучасні **інформаційно-комунікаційні технології**, специфіка яких полягає в необхідності застосовувати сучасну техніку (персональні комп'ютери та іншу комп'ютерну техніку, інтернет-ресурси, соціальні мережі) для ефективної міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу ВНЗ. При цьому означені технології використовуються двояко: як засіб навчання та як засіб спілкування. У контексті проблеми нашого дослідження має значення і перша, і друга можливості використання інформаційних комунікативних технологій. Науковці (А. Бутвиловський, О. Кармалькова [61], Ф. Михайлов [192], Ю. Габермас [80], Л. Шевяков [299] та ін.) пропонують розглядати сучасний освітній процес як інформаційно-комунікативний у зв'язку з проникненням у нього інформаційних технологій, медіаосвіти, дистанційного навчання тощо.

Сучасні інформаційні технології в освіті можуть використовуватися також для планування й організації навчального процесу, для створення презентацій навчальних курсів та окремих занять, для організації он-лайн спілкування учасників освітнього процесу та ін. Як цілком справедливо зазначають у своїх дослідженнях С. Абасова [1], О. Фоміна [282], сучасні інформаційні технології дають можливість створювати нові форми міжособистісної взаємодії в процесі навчання.

Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії за допомогою інформаційних комунікативних технологій може здійснюватися завдяки реалізації основних напрямів використання комп'ютерної техніки в професійній підготовці фахівців, а саме:

- 1) використання сучасних інформаційно-комунікативних засобів як засобів навчання, які дають можливість удосконалювати процес професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога;
- 2) використання означених технологій з метою творчого розвитку особистості майбутнього вчителя-філолога;
- 3) організація міжособистісної взаємодії під час занять та в поза-аудиторний час за допомогою комп'ютерної техніки;
- 4) використання засобів сучасних інформаційних технологій для між-особистісної взаємодії студентів у час дозвілля;
- 5) інтенсифікація управління навчальним процесом у ВНЗ та оптимізація введення змін у зміст професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Зазначимо, що всі подані вище приклади (різновиди) комунікативних технологій між собою тісно пов'язані; так, дискурсивні технології вміщують наративний аналіз комунікативного поля взаємодії; діалог може відбуватися за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних засобів і т.п.

Змістово-структурні характеристики поданих вище комунікативних технологій можна представити в такому вигляді:

- 1) проектування процесу навчальної взаємодії як спілкування, яке може бути відтворене в подальшій професійній діяльності вчителя-філолога;
- 2) цілісне поєднання педагогічної взаємодії і навчальної комунікації;
- 3) вибір оптимальних форм, методів і засобів спілкування в процесі навчання майбутніх учителів філологічних спеціальностей для розвитку педагогічно доцільної взаємодії в процесі професійної підготовки;
- 4) обов'язковий зворотний зв'язок з метою внесення доцільних змін у процесі педагогічної взаємодії у ході професійної підготовки учителів філологічних спеціальностей.

Таким чином, нами проаналізовано можливості основних комунікативних технологій, які можуть бути застосовані в професійній підготовці майбутніх

учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії. На підставі теоретичного аналізу джерел та власної практики викладання іноземної мови встановлено, що найбільш ефективними комунікативними технологіями можна вважати: наративні комунікативні технології; комунікативні дискурсивні технології; соціосеміологічні технології, що передбачають реалізацію певних комунікативних текстових технологій; інформаційно-комунікаційні технології. Окреслені технології стали основою для проектування й реалізації моделі готовності вчителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій.

2.2. Модель формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії

У педагогічній науці встановлення рівня готовності майбутніх педагогів до того чи іншого виду діяльності є досить добре розробленим компонентом дослідницької теорії і практики (Л. Дьяченко, Л. Кандилович [115], Н. Кузьміна [156], Л. Кондрашова [145], О. Полозенко [226], Я. Сікора [260], Н. Сухоставська [274], О. Хаустова [286] та ін.). Так, у дослідженні М. Бубнової розглядається проблема готовності до професійної діяльності майбутніх учителів математики в такій структурі: мотиваційний, орієнтаційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий та оцінювальний компоненти [56, с. 17–20]. Л. Дудорова [108] пропонує три компоненти готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності – мотиваційний, емоційно-вольовий та змістово-процесуальний. Г. Дейниченко виділяє в структурі готовності майбутніх учителів мотиваційно-ціннісний, змістовий та професійно-особистісний компоненти [101]. На думку Н. Михайличенко, оптимальна структура готовності поєднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний та креативний компоненти [191]. У роботі Г. Шпиталевської визначено такі компоненти готовності – мотиваційний, змістовий, технологічно-рефлексивний [303].

Розглядаючи проблему моделювання процесу формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії, зазначимо, що методологія педагогічного дослідження передбачає, крім науково-теоретичних підходів, ще й застосування певного комплексу методів – теоретичних та емпіричних. Так, до теоретичних методів науково-педагогічного дослідження традиційно відносять абстрагування, ідеалізацію, аналіз і синтез, індукцію та дедукцію, а також моделювання [189]. До емпіричних методів відносяться, насамперед, спостереження та експеримент (який має у своєму складі пілотажний, констатувальний, формувальний, оцінний та ін. етапи) [162]. З'ясування особливостей застосування комунікативних технологій у професійній підготовці вчителя-філолога та моделювання цього процесу, на нашу думку, дасть можливість обґрунтувати провідні компоненти моделі професійної підготовки вчителя-філолога засобами комунікативних технологій.

Моделювання окреслюють у філософії науки як опосередкований метод пізнання об'єктів чи явищ, пряме вивчення яких є складним чи й неможливим [291]. Моделювати можна об'єкти, процеси, явища; оригінал зазначених об'єктів може не існувати в реальному світі, його дослідження може бути недоступне для науковця. Способи представлення результатів моделювання можуть бути як матеріальними, так і інформаційними. «Філософський енциклопедичний словник» визначає моделювання як метод дослідження об'єктів пізнання на їх моделей; побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів і явищ (органічних і неорганічних систем, інженерних пристроїв, різних процесів – фізичних, хімічних, біологічних, соціальних) і конструйованих об'єктів для визначення чи поліпшення їх характеристик, раціоналізації способів їх побудови, управління тощо [291, с. 221].

Тому в процесі застосування цього методу використовують *модель* як засіб дослідження. Модель (англ. model) – це речова, знакова або мислена система, яка відтворює, імітує, відображає принципи внутрішньої організації або функціонування об'єкта, його властивості, ознаки чи характеристики [297]. За

іншим визначенням (О. Кочергін), модель – це уявна чи матеріально втілена система, яка відтворює об'єкт дослідження й здатна замінити його так, що й сама стає джерелом нової дослідницької інформації [152]. Для створення моделі (незалежно, для якої галузі діяльності) у людини є як засоби свідомості, так і засоби матеріального світу. Залежно від того, які саме засоби домінуватимуть, визначатиметься і тип моделі – матеріальна чи ідеальна. С. Гончаренко зазначає, що модель – це штучно створена система елементів, які з певною точністю відображають певні властивості, сторони, зв'язки об'єктів, що вивчаються [89, с. 120].

Головними функціями, які виконує модель, можна вважати теоретичну і практичну. Теоретична функція моделі дає можливість реалізувати специфічний образ дійсності, який відповідає діалектичним закономірностям єдності загального і одиничного, логічного і чуттєвого, абстрактного і конкретного; практична функція моделі дозволяє представити модель як інструмент і засіб наукового експерименту. Крім того, модель може виконувати дескриптивну, прогностичну і нормативну функції. Наприклад, дескриптивна функція моделі застосування комунікативних технологій у професійній підготовці вчителя-філолога полягає в тому, щоб за рахунок абстрагування від реалій кожного окремого вишу пояснити специфіку та зміст означених технологій. Частковим виявом дескриптивної функції є пізнавальна, яка дає можливість досліднику встановити суттєві змістові характеристики професійної підготовки учителів філологічних спеціальностей із застосуванням комунікативних технологій.

Прогностична функція моделі дає можливість передбачати майбутній розвиток подій у межах того чи іншого явища. Так, у випадку моделювання професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей за допомогою означеної функції можна передбачити перспективний розвиток окремих комунікативних технологій як найбільш ефективних для фахівців цієї галузі. Нормативна функція передбачає можливість не лише описати наявний ресурс комунікативних технологій у професійній підготовці вчителя-філолога,

але й побудувати бажаний ідеальний образ процесу професійної підготовки вчителів цього профілю із застосуванням комунікативних технологій [207].

Моделі *класифікують* за певними ознаками, тому їх існує досить багато типів і видів. Наприклад, за способом побудови розрізняють матеріальні й ідеальні моделі. А. Ведєнов [67] пропонує класифікувати моделі за способом реалізації, а саме:

- 1) субстанціональні моделі – ті, що будуються з урахуванням субстанціонального підходу, який дає можливість виділяти базові субстанції для наукового аналізу; такою субстанцією в межах проблеми нашого дослідження є комунікація;
- 2) структурні – тобто такі, при побудові яких найважливішими є сутнісні взаємозв'язки між структурними компонентами;
- 3) функціональні моделі – при створенні яких враховуються функції всіх компонентів та їх роль у досягненні очікуваного результату;
- 4) змішані моделі, які поєднують у собі риси двох чи всіх попередніх; до таких належить, насамперед, структурно-функціональна модель, досить популярна в педагогічних дослідженнях (наприклад, роботи В. В. Васильєва [62, с. 6–10], М. В. Шипович [301], М. Марцинюка [184, с. 57–63], М. Р. Мруги [198], Я. Б. Сікори [260] та ін.).

За характером використаних під час моделювання компонентів виділяють предметні й знакові моделі. Предметне моделювання стосується відтворення геометричних, фізичних, динамічних, функціональних характеристик предмета моделювання. Знакове моделювання втілюється в схемах, графіках, таблицях.

Педагогічне моделювання є одним з методів педагогічного дослідження. Як відомо, методи педагогічних досліджень – це способи пізнання педагогічної дійсності [308]. Специфіка педагогічного дослідження полягає в тому, що результати педагогічного впливу залежать від одночасної дії багатьох чинників. Тому відсутність або зміна дії одного з них приводить до змін у всій системі, і результати педагогічного процесу також змінюються.

Одним із завдань педагогічного дослідження є встановлення педагогічних закономірностей як фактичних постійних і необхідних зв'язків між реальними

феноменами педагогічного процесу [308]. Педагогічне моделювання використовується для вирішення таких педагогічних завдань, як планування й організація навчально-виховного процесу, оптимізація структури змісту навчання й виховання, побудова технологій навчально-виховного процесу. Крім того, моделювання може допомогти в процесі вияву й класифікації педагогічних законів і закономірностей, інтерпретації отриманих у ході педагогічного дослідження даних, перевірки поставленої гіпотези.

У ході проектування моделі формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії нами було сформульовано кілька **педагогічних умов**, які, на нашу думку, уможливають реалізацію й підтверджують ефективність означеної моделі. Обґрунтування педагогічних умов процесу формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії має бути узгоджене, з одного боку, із сутністю поняття міжособистісної взаємодії, з іншого – зі змістовими характеристиками поняття педагогічних умов.

У словниково-довідниковій літературі поняття педагогічних умов означаються як необхідні обставини, оточення, середовище, що визначають той чи інший процес [24]. На важливості відповідних умов реалізації педагогічних явищ і процесів наголошували Ю. Бабанський [22], С. Рубінштейн [242], С. Семенець [250] та ін. Так, С. Семенець зазначає, що педагогічні умови розвивального навчання мають бути пов'язані з його провідними функціями та теоретичними підходами. Цей висновок ученого свідчить про те, що ми маємо співвіднести педагогічні умови досліджуваного нами процесу з базовими категоріями та теоретичними підходами до дослідження. Деякі науковці співвідносять поняття «педагогічні умови» з навчально-методичним забезпеченням (І. Богданова [47]), із застосування авторського комплексу форм і методів навчання та виховання (В. Андрєєв [7]), з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності кожного студента та рівнем розвитку його психічних процесів – уяви, пам'яті, мислення та ін. (З. Левчук [164]) тощо.

У процесі теоретичного аналізу проблеми дослідження нами було гіпотетично виокремлено кілька провідних педагогічних умов, які, на нашу

думку, визначають ефективність процесу формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії, а саме:

1. *Організаційні*: впровадження комунікативних технологій, новітніх форм та методів організації комунікативної взаємодії у процесі професійної підготовки філологів.

2. *Методичні*: створення навчально-методичної бази процесу впровадження комунікативних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

3. *Психолого-педагогічні*: мотивація навчальної діяльності студентів до опанування ними комунікативними технологіями в процесі підготовки до міжособистісної взаємодії; створення сприятливого комунікативного середовища вищого навчального закладу; залучення студентів до наукової діяльності у сфері міжособистісних комунікацій та їх упровадження у процес професійної підготовки майбутніх учителів-філологів.

Розкриваючи сутність означених педагогічних умов, зазначимо, що аналіз міжособистісної взаємодії учасників процесу професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей дозволяє зробити висновок про те, що педагог і студенти вступають в означеному процесі в певні види міжособистісного співробітництва, яке дозволяє встановлювати нормативні та особистісні контакти, здійснювати координацію діяльності всіх учасників освітнього процесу. Провідними концептуальними ідеями міжособистісної взаємодії учасників професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей, на нашу думку, є такі:

1. Міжособистісна взаємодія викладачів і студентів у процесі професійної підготовки – найбільш ефективний шлях до розкриття творчого потенціалу студентів й оптимізації взаємин у середовищі ВНЗ.

2. Найбільш ефективним видом міжособистісної взаємодії є співробітництво викладачів і студентів як система розвивальних і розвиваючих відносин.

3. Специфіка міжособистісної взаємодії у професійній підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей полягає в можливості використання комунікативної взаємодії як взаємодії співробітництва та в можливості використання комунікативних технологій як технологій взаємодії.

4. Міжособистісна взаємодія в процесі професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей *прямо пов'язана* зі змістом їх професійної підготовки.

5. Зміст професійної підготовки визначає провідні характеристики комунікативного простору професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Аналізуючи змістові характеристики навчально-виховного процесу у ВНЗ, варто відзначити особливості професійної підготовки вчителів філологічних спеціальностей, які несуть на собі суттєво більше комунікативне навантаження, аніж студентів немовних спеціальностей університетів.

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей, викладений нами в організаційних та методичних педагогічних умовах, закладений у їх освітньо-кваліфікаційній характеристиці та освітньо-професійній програмі. Так, ОКХ бакалавра філології (вчителя німецької мови і літератури) за напрямом підготовки «Мова і література (німецька)», спеціальності «Філологія. Мова і література (англійська)» передбачає:

- усвідомлення структури і змісту філологічної науки та їх специфіки;
- розуміння лінгвістики як особливої науки, що вивчає структуру та функціонування мови, зокрема й у вигляді міжособистісної комунікативної взаємодії іноземною мовою;
- володіння знаннями з усіх галузей мовознавства, історії мови, методики її викладання;

- здатність ефективно засвоювати теорії і методики дослідження в обраній галузі знань;
- володіння достатніми навичками іншомовного мовлення в процесі міжособистісної взаємодії з іншими представниками мовного простору;
- навички аналізу та інтерпретації іншомовних текстів;
- володіння сучасними інформаційними технологіями з метою більш ефективної комунікативної взаємодії як у процесі навчання, так і в професійній діяльності (детальніше див. Додатки Д, Е).

Здійснений аналіз міжособистісної взаємодії в професійній підготовці учителів філологічних спеціальностей дозволяє дійти висновку про те, що вона відіграє як методологічну, так і технологічну роль у цьому процесі; у зв'язку з цим підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії здійснюється у вигляді реалізації педагогічної взаємодії в навчально-виховному процесі ВНЗ. Комунікативні технології, на нашу думку, відіграють підпорядковану (інструментальну) роль у процесі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії й забезпечують створення, розвиток і збереження комунікативного простору професійної підготовки означених фахівців.

Таким чином, нами розглянуто поняття міжособистісної взаємодії в контексті сучасних психологічних, соціологічних, педагогічних досліджень. З'ясовано провідні концептуальні ідеї міжособистісної взаємодії суб'єктів професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

На підставі науково-теоретичного аналізу досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців сформульовано висновок, що міжособистісна взаємодія в процесі професійної підготовки вчителя-філолога може розглядатися як взаємовплив учасників освітнього процесу вищого навчального закладу, який може бути випадковим чи запланованим, приватним чи публічним, тривалим чи короткотерміновим, вербальним чи невербальним. Водночас зазначено, що результатом міжособистісної взаємодії мають стати взаємні зміни в поведінці, діяльності, відношеннях і установах учасників освітнього процесу в

професійній підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей засобами комунікативних технологій.

Проведений у ході дослідження аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури з метою формування готовності майбутніх філологів до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій дав підстави зробити висновок про недостатнє наукове опрацювання окресленої проблеми та констатувати необхідність розробки моделі формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій.

Віднедавна досить популярним стало моделювання в процесі створення спеціальних методик, зокрема й методики формування готовності до професійної діяльності майбутніх педагогів. Для того, щоб створити педагогічну модель, досліднику потрібно:

1. З'ясувати мету дослідження – у нашому випадку це побудова методики професійної підготовки вчителів філологічного профілю.
2. Виокремити властивості об'єкта дослідження (майбутніх вчителів філологічного профілю), суттєві для кожної окремої теми роботи чи для кожної окремої поставленої мети.
3. Установити зв'язки між означеними властивостями об'єкта дослідження й ідеалізувати їх у вигляді схеми, графіка, формули, таблиці тощо.

Моделювання процесу підготовки вчителя-філолога засобами комунікативних технологій залежить від його головних характеристик. О. В. Артеменко зазначає, що сучасний педагог – випускник філологічного факультету – це професіонал, що отримав під час навчання загальнокультурну, фахову, психолого-педагогічну й методичну підготовку [18, с. 16–24]. Результатом професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога традиційно вважають його готовність здійснювати професійну діяльність у вигляді здатності до використання новітніх форм, методів, прийомів, інноваційних технологій. Частина науковців (В. Антипова, К. Колесина, Г. Пахомова [10], О. Вовк [77],

С. Данилюк [100], Ф. Ялалов [309] та ін.) результатом професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей вважають компетентність як складне утворення, до складу якого входять, насамперед, загальні та професійно-орієнтовані компетентності (О. М. Спірін) [272]. К. Осадча пропонує вводити до складу професійної компетентності [211] предметну, інформаційно-комунікаційну, комунікативну, когнітивну, креативну, педагогічну, методичну, соціальну, науково-дослідницьку компетентності. В. Кричевський виділяє чотири види професійної компетентності – функціональну, інтелектуальну, ситуативну, соціальну [154, с. 67].

Модель професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей засобами комунікативних технологій передбачає моделювання в кількох аспектах:

- 1) моделювання організації навчально-виховного процесу у відповідному навчальному закладі;
- 2) моделювання середовища ВНЗ (факультету) – насамперед, комунікативного;
- 3) моделювання змісту професійної освіти майбутніх учителів філологічних спеціальностей;
- 4) моделювання процесу самоосвіти та саморозвитку майбутніх фахівців;
- 5) побудову моделей окремих комунікативних технологій, розроблених в процесі дослідження.

Зазначені процеси моделювання відображають цілісну методику професійної підготовки майбутніх педагогів до міжособистісної взаємодії. Означена методика відображає комплекс форм, методів і засобів вирішення поставленого завдання [206].

Традиційно до складу моделі професійної підготовки вчителя вносять кілька основних компонентів, серед яких:

- 1) цільовий компонент (цілемотиваційний, соціально-цільовий і т.п.), у межах якого вирішується питання «з якою метою здійснюється

професійна підготовка вчителя-філолога?» або ж «що має стати результатом професійної підготовки вчителя-філолога?»;

2) змістовий компонент (змістово-діяльнісний, змістово-процедурний тощо) – виявляє специфіку змісту професійної підготовки, побудованої з урахуванням комплексу принципів;

3) процесуальний (діяльнісний, технологічний, діяльнісно-процедурний та ін.) – вміщує характеристику основних форм професійної підготовки, засобів її здійснення, зокрема авторську складову процесу професійної підготовки;

4) результативний (оцінно-результативний, оцінно-рефлексивний, дослідницько-рефлексивний, аксіологічний тощо), яким детерміновано співвіднесення мети й результату розробленої моделі та здійснюється перевірка отриманих результатів у ході експерименту.

Цільовий компонент, який передбачає наступну наповнюваність усієї моделі, визначається, як було сказано вище, у вигляді готовності чи компетентності. Специфіка *змістово-діялісного* компонента полягає в тому, що саме в ньому викладається весь комплекс змісту професійної підготовки відповідно до теми дослідження; процесуальний (або ж технологічний чи діяльнісний) компонент відображає авторські нововведення – спецкурси, факультативи, інноваційні форми, застосування ІКТ у професійній підготовці, розробку спеціальних тренінгових чи інших програм тощо. На змістовий компонент впливають певні умови (педагогічні, соціально-педагогічні, організаційно-педагогічні, методичні та інші), які мають бути підтверджені чи заперечені в ході експерименту. У межах цього компонента обґрунтовуються етапи реалізації методики професійної підготовки учителів філологічних спеціальностей і описуються авторські нововведення. *Результативний* компонент дає можливість співвіднести поставлену мету застосування технології з отриманим рівнем готовності майбутнього вчителя-філолога до міжособистісної взаємодії (рис. 2.2).

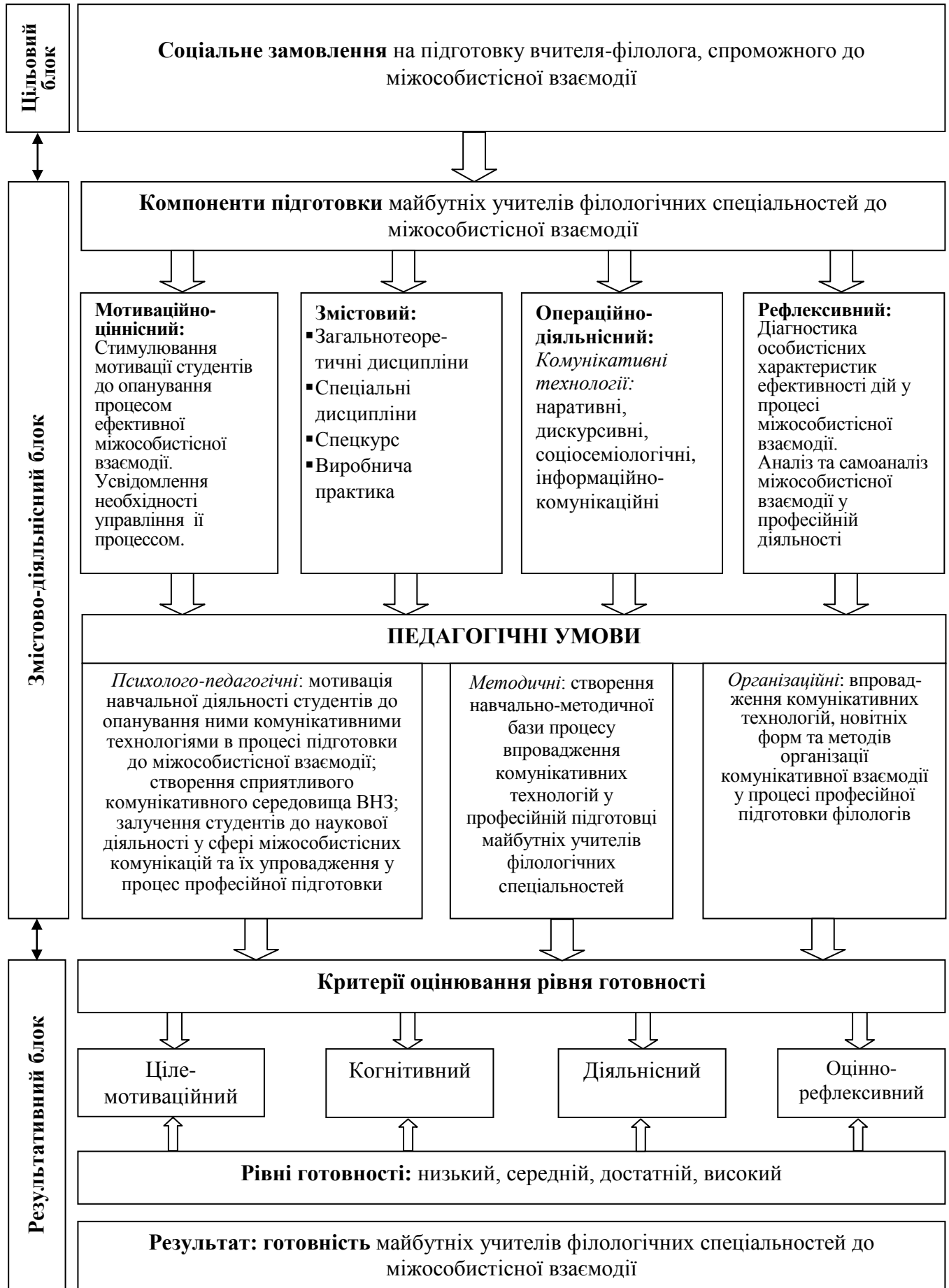


Рис. 2.2. Модель формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій

Таким чином, здійснений на підставі аналізу наукових джерел аналіз процесу моделювання дозволяє встановити, що педагогічне моделювання як один з його різновидів має свої особливості, пов'язані зі специфікою майбутньої професійної діяльності вчителя-філолога. Будучи методичною основою професійної підготовки, комунікативні технології стають водночас необхідним засобом формування готовності педагога до майбутньої професійної діяльності.

Розкриємо сутність і зміст кожного з названих вище і вміщених на рис. 2.2 компонентів моделі формування готовності майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії із застосуванням комунікативних технологій більш детально.

Цільовий блок – відображає рівень мотивації майбутнього вчителя-філолога до міжособистісної взаємодії та пов'язану з цим мету реалізації методики означеного процесу і, таким чином, узгоджується з мотиваційно-ціннісним компонентом готовності майбутнього вчителя-філолога до міжособистісної взаємодії. Мета процесу формування готовності полягає в розвитку комплексу знань, умінь і навичок майбутнього вчителя у сфері здійснення міжособистісної взаємодії, а також індивідуальних особистісних якостей, які свідчатимуть про готовність майбутнього вчителя-філолога до означеної взаємодії в навчально-виховному процесі.

Мотивація до формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії є стрижневою в структурі означеної готовності, оскільки від неї залежить специфіка наповнення всіх інших компонентів, а рівень умотивованості майбутнього фахівця до здійснення міжособистісної взаємодії залежить від його загальнопрофесійної мотивації, з одного боку, та мотивації до реалізації різних типів міжособистісної взаємодії – з іншого. Мотивація означеного типу складається із сукупності мотивів, які виражають усвідомлене ставлення майбутнього філолога до міжособистісної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу – як під час навчання у ВНЗ, так і в процесі професійної діяльності. Мотиви

здійснювати міжособистісну взаємодію безпосередньо пов'язані з цілями педагогічної діяльності вчителя-філолога, які детермінуються ставленням майбутнього педагога до професійної діяльності. Позитивна мотивація майбутнього вчителя-філолога на здійснення міжособистісної взаємодії, на нашу думку, визначається задоволеністю таких його потреб, як потреба: у професійній комунікації; у широких міжособистісних контактах; у пізнанні думок і поглядів іншого; у бажанні попередити чи вирішити конфлікти в педагогічній взаємодії; у необхідності застосування комунікативних технологій для ефективної міжособистісної взаємодії та ін.

Змістово-діяльнісний блок моделі формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії, відповідно вміщений у моделі, включає визначені нами педагогічні умови реалізації цього процесу, компоненти готовності майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії та основні комунікативні технології, які дають можливість сформувати достатній і високий рівень означеної готовності. Цей блок узгоджується з іншими двома етапами та забезпечує відповідний результат нашого дослідження. при цьому когнітивний елемент цього етапу формування готовності майбутнього вчителя-філолога до міжособистісної взаємодії визначається, насамперед, рівнем його знань про сутність і специфіку міжособистісної взаємодії в процесі викладання дисциплін філологічного циклу; здатність реалізувати засвоєні ЗУНи та сформувати особистісні якості, необхідні для ефективної міжособистісної взаємодії. Цей елемент є результатом пізнавальної діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей, тому його характеризують глибина й обсяг знань про можливості міжособистісної взаємодії та її значення для вивчення дисциплін філологічного циклу, а також про особливості міжособистісної взаємодії в освітньому просторі сучасної школи.

Змістовий елемент другого блоку процесу формування готовності майбутнього вчителя-філолога відображає глибину професійних знань майбутнього вчителя-філолога, які дають можливість здійснювати ефективну

міжособистісну взаємодію [314, с. 173–270]. Професійні знання вчителя-філолога з достатнім рівнем готовності до міжособистісної взаємодії розділяються умовно на дві групи, як це представлено на рис. 2.3.

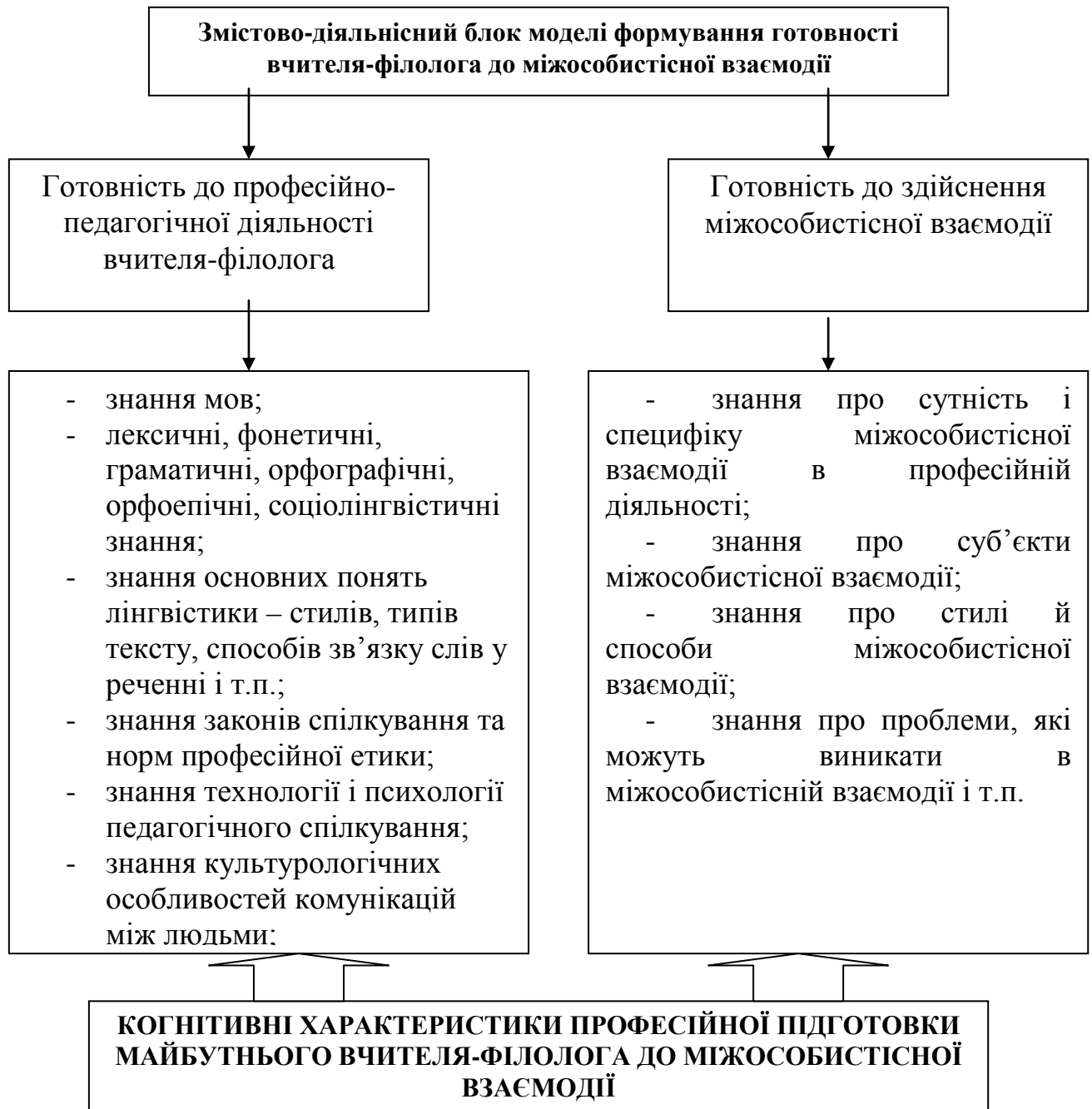


Рис. 2.3. Сутність змістово-діялісного блоку моделі формування готовності майбутнього вчителя-філолога до міжособистісної взаємодії

Цей блок моделі формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії відображає основу

змісту їх професійної підготовки, викладену в основних документах, що регламентують процес професійної підготовки – освітньо-професійній програмі, освітньо-кваліфікаційній характеристиці. Так, освітньо-професійна програма майбутнього вчителя англійської мови Житомирського державного університету імені Івана Франка передбачає сукупність професійних знань з усіх навчальних дисциплін, передбачених навчальним планом.

Як свідчить аналіз навчальних та робочих планів і програм, для спеціальностей філологічного профілю характерним є поділ змісту підготовки на кілька основних структурних елементів:

1. Нормативна частина професійної підготовки (визначена документами МОН України та відповідними Державними стандартами).
2. Варіативна частина професійної підготовки (визначена університетами як дисципліни за вибором університету чи за вибором студента).

Зазначені компоненти традиційно поділяються на дисципліни соціально-гуманітарної підготовки, дисципліни професійної і практичної підготовки та виробничу практику.

Аналіз навчальних планів підготовки майбутніх учителів української, англійської, російської та німецької мови свідчить, що студенти всіх філологічних спеціальностей мають можливість, крім основної, вивчати німецьку мову, а майбутні вчителі німецької мови вивчають повний перелік навчальних дисциплін за фахом, і частину з них – німецькою мовою (переважно в магістратурі). Так, майбутні вчителі англійської мови мають 36 годин німецької мови на 1-му, 2-му та 3-му курсі. Крім того, на формування готовності до міжособистісної взаємодії майбутніх *учителів англійської мови*, на нашу думку, впливає вивчення таких дисциплін:

1. Психологія, у межах вивчення якої студенти знайомляться з поняттям взаємодії та міжособистісної взаємодії, вивчають причини існування комунікативних бар'єрів та ін.

2. Сучасні інформаційні технології, завдяки яким у студентів формується сучасне бачення інформаційно-технологічного процесу та можливості його використання в педагогічній професії, зокрема за допомогою комунікативних технологій.

3. Теорія міжкультурної комунікації, у межах якої передбачено засвоєння студентами знань про можливості комунікації іноземними мовами та рідною мовою; обґрунтовуються проблеми й ризики в процесі міжкультурної комунікації; з'ясовуються можливості міжособистісної взаємодії в процесі спілкування іноземними та рідною мовою.

4. Теорія мовленнєвого впливу, яка дає можливість студентам засвоїти місце і роль комунікативної взаємодії в системі міжособистісних відносин.

5. Основи теорії мовленнєвої комунікації, завдяки якій розширюється коло знань та вмінь студентів у площині мовленнєвої взаємодії з іншими суб'єктами освітнього простору.

6. Формування інтерпретаційної компетентності студентів-філологів – спецкурс, у межах якого студенти вчать вміню інтерпретації текстів та висловлень, що допомагає розвитку в них уміння взаємодіяти з іншими людьми на основі інтерпретації вхідної комунікативної інформації.

Щодо *майбутніх учителів української мови*, то значне місце в змісті їхньої підготовки займають навчальні дисципліни, що мають чітке комунікативне спрямування і, на нашу думку, сприяють розвитку знань, умінь і навичок міжособистісної взаємодії, а саме:

1. Українська мова і література, як основа формування готовності до міжособистісної взаємодії засобами української мови і комунікативного потенціалу української літератури.

2. Сучасна українська літературна мова, у межах якої розвивається здатність майбутніх філологів використовувати можливості літературної мови в процесі викладання української мови у ЗНЗ.

3. Психологія, яка дає можливість студентам визначитися з поняттями взаємодії, комунікативної взаємодії, міжособистісної

взаємодії, та особливостями індивідуально-психологічного розвитку школярів у процесі комунікації.

4. Шкільний курс української мови, завдяки якому у студентів формуються знання про специфіку міжособистісної комунікації на уроках української мови в ЗНЗ.

Майбутні вчителі англійської мови, у зв'язку з багаторічним педагогічним досвідом автора навчання саме цієї категорії майбутніх філологів, також вивчають низку дисциплін, покликаних формувати готовність до міжособистісної взаємодії, серед яких ми, насамперед, виділяємо такі:

1. Практичний курс основної іноземної мови, у межах якого відпрацьовуються основні навички міжособистісної комунікації вчителя іноземної мови.

2. Теорія міжкультурної комунікації, яка забезпечує майбутніх учителів іноземної мови необхідними знаннями комунікативного процесу в площині міжкультурного спілкування.

3. Теорія і практика навчання і виховання, завдяки якій у студентів формується здатність до реалізації теорії і практики міжособистісної взаємодії у навчально-виховному процесі ЗНЗ.

4. Основи теорії мовленнєвої комунікації та академічного письма – дисципліна, у змісті якої закладено сукупність знань, умінь та навичок ефективної комунікації, яка, у свою чергу, впливає на ефективність міжособистісної взаємодії.

При аналізі навчальних планів і програм ми звернули особливу увагу на наявність у деяких ВНЗ подвійних філологічних спеціальностей, які, на нашу думку, посилюють міждисциплінарні зв'язки між різними мовними дисциплінами й дають можливість майбутнім філологам краще пізнати специфіку міжособистісної взаємодії на рівні компаративістики різних мов.

Як засвідчив аналіз статистичних даних (вибірка – 14 вищих навчальних закладів України, що здійснюють підготовку майбутніх учителів-філологів),

найбільш вагоме місце в структурі спеціальностей філологічного профілю займають учителі української мови (41,4 %), англійської мови (19,3 %), російської мови (21,6 %), німецької мови (17,7 %). Враховуючи результати цього аналізу, на констатувальному етапі експерименту нами було проведено дослідження рівня сформованості готовності майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії на основі всіх філологічних спеціальностей (вибірка 886 осіб, з них 367 майбутніх учителів української мови, 171 – англійської, 191 – російської, 156 – німецької). На підставі власного педагогічного досвіду після цього дослідження було сформовано контрольну та експериментальну групи з майбутніх учителів німецької мови, які брали участь у подальших етапах експериментальної роботи.

Більш детально зміст професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей представлений у Додатку Е.

Діяльнісний елемент змістово-діяльнісного блоку моделі формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії передбачає сформованість *умінь* майбутнього педагога здійснювати означену взаємодію – спочатку під час занять у ВНЗ, а згодом – у процесі виробничих практик та безпосередньої професійної діяльності. Як свідчить освітньо-кваліфікаційна характеристика майбутнього вчителя філологічної спеціальності Житомирського державного університету імені Івана Франка (2013 р.), він повинен виконувати всі встановлені види педагогічної діяльності, що передбачає наявність у вчителя певних особистих і професійних якостей, а також професійної компетентності. Під професійною компетентністю розуміється єдність загальних і професійних знань, умінь та навичок, а також особисті якості вчителя, які забезпечують кваліфіковане вирішення педагогічних завдань у сфері навчання та виховання. Професійні вміння та навички майбутнього вчителя-філолога покладені на компетентнісну основу, тому ОКХ цього фахівця передбачає формування всіх відповідних компетенцій, які детально представлені в Додатку Е, а саме:

1) комунікативна, що передбачає володіння комунікативно-адекватно, нормативно коректною мовою на рівні, що наближається до рівня носіїв мови в умовах взаємодії двох мов (іноземної та рідної) та національних культур. Комунікативна мовленнєва компетенція вчителя та викладача включає в себе володіння видами компетенції, передбаченими Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, як лінгвістична, соціолінгвістична та прагматична;

2) теоретично-філологічна: загально-гуманітарні знання та їх практичне використання: мова та мислення; історія розвитку національної мови; система мовних одиниць; норми орфоєпії та орфографії; функціональні особливості стилів; сучасні напрямки лінгвістичних досліджень;

3) психолого-педагогічна: знання основних закономірностей психічного розвитку людини, вікових особливостей розвитку; закономірностей *міжособистісних взаємовідносин* у групах та формування колективу, основ загальнотеоретичних дисциплін в обсязі, необхідному для вирішення педагогічних, науково-методичних і організаційно-управлінських завдань;

4) культурно-естетична: знання історії розвитку національної та зарубіжної культури, гуманістичних традицій у літературі, історії та культурі двох (або більше) країн;

5) уміння реалізувати основи методики вивчення іноземної мови, її історії, сучасних підходів, методів, прийомів, форм і засобів, передового педагогічного досвіду, інноваційних навчальних технологій з урахуванням диференціації цілей вивчення мови, сучасних засобів навчання (включаючи комп'ютери та відеотехніку). Уміння реалізувати потреби суспільства у вивченні та використанні іноземної мови (міжнародні контакти, культура, освіта, техніка, спорт).

До найважливіших *професійних умінь* майбутнього вчителя-філолога, які визначають його готовність до міжособистісної взаємодії і викладені в його освітньо-кваліфікаційній характеристиці, ми віднесли такі:

- 1) гностичні – уміння вивчати специфіку педагогічної взаємодії, а також особистість інших учасників міжособистісної взаємодії в процесі її реалізації;
- 2) проектувальні – уміння проектувати міжособистісну взаємодію з учнями у процесі вивчення ними іноземних мов;
- 3) конструктивні – здатність до вибору оптимальних методів реалізації міжособистісної взаємодії та форм навчальної роботи, які дають можливість реалізувати означену взаємодію;
- 4) комунікативні – уміння реалізувати набуті комунікативні вміння і навички в процесі міжособистісної взаємодії).

Специфіка міжособистісної взаємодії вчителя й учня полягає в тому, що означена взаємодія фактично представляє спільну *діяльність* учасників освітнього процесу [138, с. 31–46]. Основні вимоги до означеної спільної діяльності та її зміст фактично співпадають з вимогами до діалогічної взаємодії викладача та студента; тому ефективна міжособистісна взаємодія в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога є запорукою ефективної міжособистісної взаємодії вчителя з учнями в подальшій професійній діяльності.

Діяльнісний елемент змістово-діяльнісного блоку моделі формування готовності майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії ґрунтується на теоретичних засадах діяльнісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців. Однак означена діяльність розглядається в нашому дослідженні в особливому контексті – як спільна діяльність викладача і студента, ознаками якої можна назвати такі:

- наявність спільних цілей (така спільна мета в нашому випадку – це сформована готовність майбутнього вчителя-філолога до міжособистісної взаємодії); досягнення означеної мети не є можливим для кожного окремого учасника спільної діяльності, а саме феномен спільності породжує здатність її досягти;

- об'єднання індивідуальних діяльностей викладача й кожного студента як підґрунтя для виникнення взаємозв'язків між ними, які забезпечують їх міжособистісну взаємодію;
- координація всіх індивідуальних дій учасників навчального процесу;
- ефективне управління процесом професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога до міжособистісної взаємодії;
- єдність просторово-часового функціонування учасників взаємодії (в умовах навчання у ВНЗ за кредитно-модульною системою навчання протягом чотирьох років бакалаврату, наприклад).

Особливе місце в зазначеній спільній діяльності займає *комунікативна*, на що вказують численні наукові дослідження (Г. Андреева, А. Донцова [186], Г. Дьяконов [113], Б. Ломов [177] та ін.). При цьому науковці поєднують поняття спілкування, взаємодії та спільної діяльності в один процес. Так, Б. Ломов пише, що «спілкування – це не додавання, не накладання одна на одну діяльностей, які розвиваються паралельно ... а саме взаємодія суб'єктів, що вступають у неї як партнери» [178, с. 127].

Таким чином, існує чіткий категоріальний зв'язок між спілкуванням, взаємодією і діяльністю, що вважаємо суттєвим для окреслення сутності операційно-діяльнісного компонента готовності майбутнього вчителя-філолога до міжособистісної взаємодії. Так, Г. Андреева і Я. Яноушек визначають кілька напрямів дослідження означеного зв'язку [208, с. 10–12]:

- 1) визначення впливу комунікативних процесів до спільну діяльність і відносини людей у процесі взаємодії;
- 2) дослідження впливу спілкування на розвиток групових відносин і колективу в цілому (учнівського, студентського, педагогічного колективу ЗНЗ чи ВНЗ та ін.);
- 3) дослідження ролі особистості в спілкуванні й спільній діяльності та її трансформації в процесі ефективної взаємодії як різновиду спільної діяльності.

Н. Казаринова виділила кілька *моделей міжособистісної взаємодії* як процесу *діяльності*, а саме:

1) *лінійну* модель, у змісті якої спілкування розглядається як спосіб взаємодії з прямої передачі інформації від відправника до одержувача (за допомогою певного кодування – мовного, письмового тощо);

2) *інтерактивну* модель, за якої учасники процесу спілкування як спільної діяльності взаємно впливають один на одного; утворюється зворотний зв'язок між учасниками міжособистісної комунікативної взаємодії;

3) *транзакційну* модель, особливість якої полягає в тому, що учасники міжособистісної комунікативної взаємодії одночасно транзлюють впливи один на одного і реагують на отримані повідомлення; дослідниця зазначає, що ця модель взаємодії дозволяє формувати відносини учасників взаємодії, враховуючи весь попередній досвід їх комунікативних зв'язків [132, с. 18–19].

Важливим вважаємо також висновок В. О. Васютинського стосовно того, що спільна діяльність створює особливий простір (сферу, середовище) для міжособистісної взаємодії, у зв'язку з чим відбувається інтерференція особистісних і середовищних детермінант [64]. Ця теза близька до предмета нашого дослідження тим, що в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога важливе значення має комунікативне середовище групи, факультету, ВНЗ у цілому як професійно-орієнтоване, таке, що формує навички ефективної міжособистісної взаємодії.

Як і в межах змістової частини другого блоку моделі, діяльнісний елемент другого блоку моделі формування готовності майбутнього вчителя-філолога до міжособистісної взаємодії передбачає сформованість загальнопрофесійних умінь означеного фахівця, а також умінь здійснювати міжособистісну взаємодію (рис. 2.4).

Аналізуючи загалом змістово-діяльнісний блок моделі формування готовності майбутнього вчителя-філолога до міжособистісної взаємодії, ми виділили кілька **видів комунікативних технологій**, які відповідають змісту професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога – наративну,

дискурсивну, соціосеміологічну (текстову), інформаційно-комунікаційну. З'ясуємо особливості застосування означених технологій більш детально.



Рис. 2.4. Сутність діяльнісного елемента змістово-діяльнісного блоку моделі формування готовності майбутнього вчителя-філолога до міжособистісної взаємодії (за [46, с. 158–161])

Так, **наративна комунікативна технологія**, як свідчать наукові розвідки (Н. Будій [57], Л. Ваховський [65], Н. Чепєлева [201], О. Шукліна [304] та ін.), дає можливість сформувати лінгвокреативну особистість як студента, так і інших учасників освітнього процесу. Значущість наративу полягає в тому, що він є інструментом самовираження і самопізнання особистості майбутнього фахівця і засобом усвідомлення життєвого й професійного досвіду [300, с. 117–123].

Наративний підхід у психолого-педагогічних дослідженнях часто окреслюють як сукупність технологій екстерналізації (перехід внутрішнього самовідчуття особистості в зовнішні вияви, насамперед, мовленнєві), реконструкції (інтерпретації мовної інформації) й переписання.

Проте для формування готовності майбутнього вчителя-філолога до міжособистісної взаємодії важливе значення має інший бік наративних технологій – зосередженість на питаннях відповідальності, соціального характеру ідентичності та ін. [197].

Наративна технологія подається в навчально-виховному процесі вищої педагогічної школи як традиційними, так і інноваційними формами та методами навчання майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Щодо застосування **дискурсивних комунікативних технологій**, то ми пропонуємо сконцентрувати їх застосування на діалогічній формі викладання дисциплін психолого-педагогічного, соціально-гуманітарного циклу, а також фахових дисциплін та дисциплін за вибором студента – майбутнього філолога.

Соціосеміологічні комунікативні технології вважаємо такими, що дають можливість будувати міжособистісну взаємодію майбутнього вчителя-філолога, виходячи з його роботи з іншомовними текстами. Застосування семіотичних комунікативних технологій, таким чином, сконцентоване в змісті фахових дисциплін. Так, при викладанні *практичного курсу англійської мови* для студентів – майбутніх учителів німецької мови, важливо досягти комунікативної мети – набуття студентами необхідних

мовленнєвих знань, умінь і навичок та вдосконалення загальної лінгвістичної, комунікативної та лінгвокраїнознавчої компетенції, що зумовило б адекватне використання набутих знань і навичок для досягнення професійних цілей.

Курс практичної англійської мови орієнтований на: особливості правильної вимови англійської мови (в артикуляційному та інтонаційному аспектах); вивчення основ нормативної граматики; докладне вивчення розмовних тем у межах робочої програми. У результаті студенти повинні *вміти*: правильно викладати в монологічному та діалогічному мовленні власні думки на теми, передбачені програмою; вільно розуміти монологічне та діалогічне мовлення з вивчених тем; уміти робити адекватний переклад висловлювань з англійської (німецької) українською мовою (з української – англійською\німецькою) на теми, що вивчалися протягом навчального року; уміти орфографічно, лексично та граматично правильно висловлювати власні думки в письмовій формі (твори, есе тощо).

Практичний курс англійської мови тісно пов'язаний з такими дисциплінами, як мовознавство, психологія, педагогіка, зарубіжна література та ін. При вивченні курсу передбачено застосування різноманітних форм міжособистісної взаємодії студентів між собою, а також студентів з викладачем; таким чином набуваються додаткові вміння і навички означеної взаємодії із застосуванням другої (англійської) іноземної мови.

Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в професійній підготовці вчителя-філолога також мають важливе значення для його підготовки до міжособистісної взаємодії у зв'язку з тим, що залучають до процесу професійної підготовки сучасні інформаційні технології. Так, при вивченні вже згаданого курсу практичної англійської мови для майбутніх учителів німецької мови доцільно застосовувати не лише традиційні форми міжособистісної взаємодії у вигляді діалогічної взаємодії під час занять, а й способи віртуальної взаємодії, наприклад, обговорення тієї чи іншої теми з носіями мови, які контактують зі студентами в режимі он-лайн. Прикладами

таких тем можуть бути, наприклад, «Student's Life in English-speaking Countries», «Higher Education in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland», «Students' Fraternities and Sororities in English-speaking Countries and Ukraine».

Кожна із зазначених вище комунікативних технологій може знайти своє місце в провідних (традиційних та інноваційних) формах навчальної діяльності, які застосовуються в процесі професійної підготовки майбутніх учителів-філологів. Як відомо, основними *формами навчального процесу* у вищому навчальному закладі є лекція, практичне, семінарське чи лабораторне заняття, індивідуальні заняття, самостійна робота студентів і консультації.

Лекція як провідна форма викладання у ВНЗ має необхідний потенціал для залучення комунікативних технологій, оскільки сама є суто комунікативною формою навчального процесу. Можливості комунікативних технологій у процесі викладання лекційного курсу для студентів – майбутніх учителів філологічних спеціальностей представлено нами в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Комунікативні технології у викладанні лекцій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів-філологів

Вид комунікативної технології	Особливості використання у процесі викладання лекцій
Наративні комунікативні технології	Лекція як форма навчального заняття будується на основі інформаційно-монологічного методу, що підтверджує її наративний характер. Наративні комунікативні технології успішно використовуються в процесі викладання лекцій-бесід, проблемних лекцій тощо.
Дискурсивні комунікативні технології	Дискурсивні комунікативні технології вдало використовуються при викладанні бінарних лекцій, проблемних лекцій, лекцій-діалогів, лекцій із запланованими помилками та ін.

Соціосеміологічні комунікативні технології	При викладанні лекцій варто враховувати їх текстове насичення; емоційні прийоми викладання лекцій з іноземних мов дають можливість студентам використовувати тексти іноземною мовою та сприймати їх особистісно як взаємодію зі знаками та символами в тексті лекційного курсу. Семіотичні комунікативні технології можуть використовуватися при викладанні лекцій з фахових дисциплін (вступ до германського мовознавства, історія основної іноземної мови, історія літератури Німеччини, лінгвокраїнознавство та ін.), а саме – лекцій-прес-конференцій, лекцій із запланованими помилками
Інформаційно-комунікаційні технології	Лекція виконує важливу інформаційну функцію, оскільки допомагає студентам вибудовувати процес «образ-мислення». Сучасні інформаційні технології дозволяють проводити лекції-презентації, лекції-візуалізації, он-лайн лекції, дистанційні лекції та ін.

Практичні заняття з іноземних мов є також ресурсом для реалізації комунікативних технологій у професійній підготовці вчителів філологічних спеціальностей, якщо педагог уміло їх застосовує в процесі викладання. Основними видами практичних занять у ВНЗ є семінари, практикуми, лабораторні заняття. Можливості застосування комунікативних технологій на практичних заняттях витікають з їх основних завдань, зв'язок яких з означеними технологіями викладено в Додатку К.

Результативний блок моделі формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії, відображений нами у відповідній моделі (рис. 2.2), показує рівень їх готовності до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій. Цей блок відповідає рефлексивному компоненту готовності, розглянутому нами вище, і передбачає систематизацію означеної готовності у вигляді кількох рівнів розвиненості, які будуть нами обґрунтовані в розділі 3.

Як свідчить словниково-довідникова література, рефлексія – це процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення особистістю самої себе, своїх дій, специфіки комунікативних зв'язків, своїх здібностей і характеру, відносин з іншими людьми [51, с. 569]. З іншого боку, рефлексія визначає не лише самоставлення, але й розуміння оточуючими особистості того, хто рефлексує. Тому рефлексія майбутнього вчителя-філолога в процесі підготовки до міжособистісної взаємодії передбачає забезпечення розвитку й саморозвитку його особистості, набуття комплексу смислів і цінностей міжособистісної взаємодії, усвідомлення причин ефективної\неефективної міжособистісної взаємодії та ін. [226].

Як цілком справедливо зазначають науковці (А. Ліненко [172], К. Макогон [182], Т. Перекрєстова [219], О. Хаустова [286] та ін.), головною функцією реалізації результативного компонента моделі є показник здатності майбутнього фахівця до самоконтролю та самооцінки, уміння об'єктивно співвідносити свої особистісні якості з вимогами до ефективної міжособистісної взаємодії вчителя-філолога.

Результативний блок моделі формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії передбачає, на нашу думку:

- сформованість особистісної рефлексії;
- здатність до самооцінки свого рівня готовності до міжособистісної взаємодії, власного ставлення до міжособистісної взаємодії як невід'ємного компонента професійно-педагогічної діяльності;
- здатність до аналізу процесу й результатів міжособистісної взаємодії в навчальному процесі та позанавчальній діяльності вчителя-філолога;
- своєчасну корекцію процесу міжособистісної взаємодії з іншими учасниками навчально-виховного процесу.

Таким чином, нами обґрунтовано модель формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій, яка послідовно реалізує цільовий, змістово-діяльнісний, результативний блоки моделі формування означеної готовності. Розроблена модель стала основою для реалізації методики формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій, що представлена нами в розділі 3.

2.3. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій

Науковці окреслюють це поняття, виходячи, насамперед, з галузі, у якій воно розглядається. Так, готовність розглядається в науковій літературі досить різнобічно:

- як категорія теорії діяльності, тобто певний стан особистості, підготовленої до діяльності (О. Бондарчук [53], А. Ростунов [241]);
- як результат процесу професійної підготовки фахівця у вищому навчальному закладі (Ю. Поваренков [225], Н. Пов'якель [224]);
- як активний стан особистості в діяльності (П. Шавір) [295];
- як певний стан свідомості майбутнього фахівця в ситуації відповідальних професійних дій чи підготовки до них (В. Семиченко [253], З. Решетова [240]);
- як цілісне поєднання всіх сторін особистості – пізнавальної, емоційної, мотиваційної (Н. Антонова [11], А. Деркач [103]);
- як суб'єктивний стан особистості, котра вважає себе здатною й підготовленою до певного виду діяльності (Л. Суботіна [273], О. Хрущ-Ріпська [289]).

Процес формування готовності майбутнього філолога до професійної діяльності (яка вміщує і готовність до міжособистісної взаємодії) проходить низку *етапів*, серед яких ми виділяємо:

1) етап адаптації до навчання у ВНЗ (зміна колективу, кредитно-модульна система навчання, зростання\спадання мотивації до навчання на філологічному факультеті та ін.);

2) етап первинного засвоєння професійних знань, умінь та навичок;

3) етап закріплення здобутих знань, умінь та навичок у процесі перших виробничих практик;

4) етап остаточного формування готовності до професійної діяльності.

Проблема готовності до професійної діяльності відображає високі вимоги суспільства до фахівців, які завершують навчання у ВНЗ; ці вимоги представлені у відповідних освітньо-кваліфікаційних характеристиках та освітньо-професійних програмах, у стандартах професійної підготовки. Адаптація до умов професійної діяльності фахівця відбувається на ґрунті отриманих у вузі професійних знань, умінь і навичок, тобто на підставі вже сформованої готовності до професійної діяльності. Тому готовність до професійної діяльності формується на підставі всього навчального процесу у ВНЗ. А. Деркач виділяє умови готовності особистості до професійної діяльності, які мають відношення до міжособистісної взаємодії вчителя-філолога: самостійність і критичне засвоєння культури; активна професійна діяльність; розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця [103, с. 140–146].

Готовність – це інтегральна характеристика професійних, особистісних, ділових якостей фахівця. Г. В. Круглякова [155, с. 56–59] представляє готовність майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної діяльності як сукупність таких компонентів:

- знань, які дають можливість вільно орієнтуватися в професійному комунікативному та інформаційному середовищі;
- умінь пошуку, збору, збереження, переробки необхідної професійної інформації, умінь цілеспрямованого виробництва інформації під час комунікативної взаємодії;
- цінностей, які схвалює суспільство;
- креативного використання засвоєних знань, умінь та навичок;
- громадянської позиції вчителя-філолога.

Л. Суботіна розглядає готовність до професійної діяльності в сукупності таких основних компонентів: соціально-перцептивного, мотиваційно-ціннісного, когнітивно-оцінного, організаційно-особистісного й емоційно-чуттєвого [273, с. 295–298]. М. Вечірко розглядає проблему формування готовності майбутніх філологів до професійного самовизначення й підкреслює, що фахівці цього профілю мають сформувати внутрішню готовність до самостійної побудови моделі своєї професійної поведінки й бачення перспектив свого саморозвитку [71]. На значущості методичного підходу у формуванні готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності наполягає Ю. Завалевський [118], відзначаючи необхідність урахування специфіки майбутнього профілю діяльності (зокрема філологічної) в процесі проектування відповідних педагогічних методик і технологій у ВНЗ. У праці Н. Сухоставської наголошується на педагогічній складовій головності до майбутньої професійної діяльності вчителя-філолога [274]; дослідниця відзначає особливу роль спеціальних курсів педагогічного спрямування в професійній підготовці майбутнього вчителя-філолога. Натомість К. Кончович звертає увагу, насамперед, на комунікативній складовій професійної готовності майбутніх філологів, обґрунтовуючи думку про необхідність спеціальних тренінгових програм для фахівців означеного профілю в процесі професійної підготовки [149].

Враховуючи здійснений нами в дослідженні аналіз наукової літератури, **ми визначаємо готовність майбутнього вчителя-філолога до майбутньої**

професійної діяльності як інтегральну характеристику особистості майбутнього фахівця, що формується в результаті професійної підготовки й виявляється в його здатності здійснювати професійну діяльність з урахуванням вимог до професійної кваліфікації.

У межах нашого дослідження проблема готовності набуває особливого змісту, оскільки передбачено визначення рівнів готовності майбутнього вчителя-філолога до міжособистісної взаємодії. **Готовність до міжособистісної взаємодії майбутнього вчителя філологічної спеціальності** окреслена в дослідженні як цілісне стійке особистісне утворення, яке є одночасно результатом і показником якості професійної підготовки майбутніх фахівців до міжособистісної взаємодії. Готовність майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії є показником їх здатності до здійснення означеної взаємодії як різновиду професійної діяльності; вона є передумовою успішної міжособистісної взаємодії вчителя-філолога з іншими суб'єктами освітнього процесу і результатом його професійної підготовки до міжособистісної взаємодії із застосуванням комунікативних технологій. Однак у вищому навчальному закладі не повною мірою використовують можливість більш ефективної підготовки вчителів філологічних спеціальностей, що зумовлює необхідність удосконалення в сучасних вищих навчальних закладах системи підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей у контексті оволодіння ними комунікативними технологіями.

Визначення особливостей процесу формування готовності майбутнього педагога до міжособистісної взаємодії дозволяє сформулювати ще одне визначення: **формування готовності майбутнього вчителя-філолога до міжособистісної взаємодії** – це комплексний педагогічний процес, в основі якого лежить методика формування професійних знань, умінь, навичок та особистісних характеристик майбутнього вчителя-філолога, що формуються з використанням сукупності комунікативних технологій у процесі професійної підготовки у ВНЗ.

З метою вивчення стану готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії з учнями ми провели **пілотне дослідження** певних параметрів, які визначають ефективність реалізації зазначеного процесу. Для того, щоб виявити, наскільки важлива для подальшої професійної діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей обізнаність і компетентність процесу міжособистісної взаємодії з учнями, ми провели опитування. Узагальнюючи одержані дані, можна засвідчити те, що переважна більшість респондентів (71,3 %) вважає якість міжособистісної взаємодії з учнями одним з основних складових педагогічної компетентності вчителя, яку бажано розвивати протягом усієї професійної діяльності.

Обізнаність майбутніх учителів філологічних спеціальностей з проблеми міжособистісної взаємодії педагога з учнями засвідчує про низький рівень їхніх знань; так, 64,7 % опитаних студентів демонструє недостатній рівень знань про сутність міжособистісної взаємодії в педагогічному процесі, 73,4 % – про можливості застосування комунікативних технологій у процесі навчання, 71,6 % – про структуру міжособистісної взаємодії, 82,2 % – про міжособистісні бар'єри комунікацій, 77,9 % – про діалогічні та монологічні стратегії взаємодії, 68,3 % – про професійний тезаурус учителя-філолога.

Емпіричні результати вивчення рівня сформованості *вмінь* студентів здійснювати міжособистісну взаємодію свідчать про недостатню сформованість означених умінь у майбутніх учителів філологічних спеціальностей: 67,3 % – організовувати спільну діяльність з учнями в процесі навчання, 71,5 % – управляти групою динамікою в процесі вивчення предметів фахового циклу, 70,8 % – виконувати адекватні ролі в ході взаємодії, притаманні професійній соціальній функції майбутнього вчителя-філолога; 67,7 % – адекватно використовувати вербальні і невербальні засоби комунікації; 85,1 % – здійснювати ефективну аргументацію та переконувати співрозмовника; 88,9 % – оцінювати та

обирали альтернативи в процесі прийняття рішень під час міжособистісної взаємодії з учнями.

За результатами пілотного обстеження здатності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до самоаналізу й самооцінки ефективності міжособистісної взаємодії в професійній діяльності встановлено, що 89,2 % студентів у процесі педагогічної взаємодії погано розуміє необхідність здійснення самоаналізу результатів професійної діяльності, 86,3 % недостатньо орієнтується в оцінюванні якості поведінки суб'єктів педагогічної взаємодії, 93,3 % не здійснює свідомий етичний вибір на основі ціннісних орієнтацій у процесі міжособистісної взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу, 86,1 % студентів виявляє низьку спроможність до саморегуляції, не вміє коригувати власну поведінку залежно від обставин.

Для визначення сформованості готовності майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії з учнями необхідно обґрунтувати **рівні означеної готовності й відповідні їм критерії та показники**, як це детально представлено в Додатку Л.

Так, *цілемотиваційний критерій* готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій визначається такими показниками:

- постійне прагнення до самовдосконалення в професійній діяльності;
- систематичне опрацювання психолого-педагогічної та філологічної літератури;
- наполегливість досягнення поставленої мети в професійній діяльності;
- постійне ознайомлення з новою інформацією у сфері психолого-педагогічної та методичної літератури;
- бажання класифікувати та систематизувати проблемні ситуації в процесі міжособистісної взаємодії;

- систематичне прагнення навчатися новому;
- бажання вирішувати непередбачувані ситуації міжособистісної взаємодії;
- прагнення переконувати співрозмовника в прийнятті нових ідей;
- зацікавленість у вислуховуванні різних думок по вирішенню проблем у педагогічному процесі;
- потяг до опанування нових ідей в освітньому просторі;
- прагнення до якомога кращого пізнання іншої людини;
- задоволення від експериментування з новітніми методами й засобами навчальної діяльності;
- бажання досягати високих професійних результатів;
- систематична діяльність щодо самовдосконалення та самоосвіти;
- ознайомленість з новітніми технологіями міжособистісної взаємодії.

Когнітивний критерій готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій відображає знання про сутність і специфіку міжособистісної взаємодії в професійній діяльності, про суб'єкти міжособистісної взаємодії, про стилі й способи міжособистісної взаємодії, про проблеми, які можуть виникати в міжособистісній взаємодії; знання мов, лексичні, фонетичні, граматичні, орфографічні, орфоепічні, соціолінгвістичні знання; знання основних понять лінгвістики – стилів, типів тексту, способів зв'язку слів у реченні і т.п.; знання законів спілкування та норм професійної етики; знання технології, методики і психології педагогічного спілкування; знання культурологічних особливостей комунікацій між людьми; знання основ дидактики і методики викладання філологічних дисциплін і т.п. Когнітивний критерій визначається такими показниками:

- знання сутності міжособистісної взаємодії та її структури;

- розуміння особливостей міжособистісної взаємодії в педагогічному процесі;
- розуміння діалогічних та монологічних стратегій міжособистісної взаємодії з учнями;
- обізнаність у структурі комунікативного процесу, подолання міжособистісних бар'єрів комунікації;
- знання сутності вербальної та невербальної взаємодії;
- розуміння алгоритму конструювання передбачуваних ситуацій у процесі міжособистісної взаємодії;
- знання етичних норм професійно-педагогічної міжособистісної взаємодії;
- знання способів аналізу міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору;
- знання дидактичної, лінгвістичної та комунікативної термінології;
- знання форм, засобів і методів ухилення від конфліктів у процесі міжособистісної педагогічної взаємодії;
- розуміння сутності мови як суспільного явища, системи мови та її рівнів, зв'язку лексичної, фонетичної та граматичної підсистем, основних одиниць мови і мовлення.

Третій – *діяльнісний критерій готовності* – відображає вміння реценції (аудіювання, читання); уміння інтеракції (усне й письмове спілкування); уміння створювати мовну продукцію (у вигляді усного мовлення й письмової комунікації); медіативні вміння (вміння перекладу); методичні вміння; конструктивно-проектувальні вміння; комунікативні вміння і навички; відображає структуру педагогічних умінь майбутнього вчителя-філолога (гностичні – уміння вивчати специфіку педагогічної взаємодії, а також особистість інших учасників міжособистісної взаємодії в процесі її реалізації; проектувальні – уміння проектувати міжособистісну взаємодію з учнями у процесі вивчення ними іноземних мов; конструктивні – здатність до вибору

оптимальних методів реалізації міжособистісної взаємодії та форм навчальної роботи, які дають можливість реалізувати означену взаємодію; комунікативні – уміння реалізувати набуті комунікативні вміння і навички в процесі міжособистісної взаємодії. Цей критерій відображається такими показниками:

- організовувати спільну діяльність з учнями в процесі навчання;
- орієнтуватися в умовах ситуації педагогічної взаємодії;
- управляти груповою динамікою під час вивчення предметів фахового циклу;
- конструктивно вирішувати проблемні ситуації професійного спрямування;
- організовувати діалогічну взаємодію;
- адекватно транслювати навчальну інформацію;
- користуватися вербальними й невербальними засобами комунікації;
- долати міжособистісні бар'єри комунікації;
- організовувати й підтримувати педагогічний діалог;
- оцінювати емоційний стан школярів;
- розпізнавати приховані мотиви й цілі учнів у процесі міжособистісної взаємодії;
- здійснювати проектування й децентрацію міжособистісної взаємодії;
- здійснювати ефективну аргументацію й переконувати співрозмовника;
- формувати навички конструктивної взаємодії в дітей на матеріалі предметів філологічного циклу;
- доступно викладати предмети філологічного циклу;
- реалізувати індивідуальний підхід у процесі міжособистісної взаємодії;
- заохочувати учнів до активної участі в житті класу;

- стимулювати інтерес учнів до предметів філологічного циклу;
- прогнозувати ефективність обраної форми взаємодії з учнями;
- проводити дискусії та диспути;
- гармонізувати стосунки, допомагати дітям досягати успіху;
- організовувати взаємодію, яка дозволяє перетворити ситуацію на виховний ефект;
- адекватно підкріплювати висловлювання невербальними засобами;
- приймати людей такими, якими вони є, незалежно від того, чи погоджуємося ми з їхньою позицією.

Нарешті, четвертий – *оцінно-рефлексивний критерій* – ми визначили як такий, що відображає сформовану емоційну стійкість майбутнього вчителя-філолога, здатність установлювати доцільні відносини з іншими учасниками міжособистісної взаємодії, потребу бути прийнятим у міжособистісних відносинах, ціннісне ставлення до суб'єктів взаємодії як під час навчання у ВНЗ, так і стосовно майбутньої професійної діяльності, зацікавлене ставлення до суб'єктної позиції кожного з учасників освітнього процесу, урахування емоційного стану студента в процесі реалізації комунікативних технологій, рівень сформованості нових статусних рольових позицій (співрозмовника, дослідника, експерта), здатність до незалежності в прийнятті рішень, вияв власної ініціативи в підготовці до міжособистісної взаємодії з учнями, здатність самостійно обирати цілі професійної підготовки та реалізувати їх, демонструвати активність у розширенні сфери своєї діяльності щодо підготовки до міжособистісної взаємодії, готовність до усвідомлення відповідальності за досягнуті в процесі професійної підготовки результати.

Для цього критерію нами бути визначені показники, які відображають здатність майбутніх учителів-філологів до:

- оцінки власної професійної діяльності за об'єктивними критеріями;

- встановлення зв'язків між ідеями, які виникають;
- аналізу рівня конструктивності власних дій у процесі взаємодії;
- систематичного аналізу ситуації міжособистісної взаємодії залежно від мети та умов її протікання;
- виявлення успіхів та невдач, помилок і труднощів процесу міжособистісної взаємодії;
- адекватного оцінювання якості власних стосунків із суб'єктами міжособистісної взаємодії;
- адекватного сприйняття партнерів по міжособистісній взаємодії;
- інтерпретації вербальної та невербальної поведінки партнерів по міжособистісній взаємодії;
- установлення сутності міжособистісної проблеми, яка виникла в процесі міжособистісної взаємодії;
- намагання відійти від сталих стереотипів поведінки в ході міжособистісної взаємодії;
- прагнення стати більш упевненим у собі;
- планування характеру бесід з іншими людьми;
- коригування власної поведінки залежно від обставин;
- намагання вирішувати деструктивні ситуації міжособистісної взаємодії;
- розуміння ефективності власних дій у процесі міжособистісної педагогічної взаємодії;
- сприйняття вирішення проблем міжособистісної взаємодії як джерела розвитку;
- розуміння якості поведінки суб'єктів педагогічної взаємодії.

Визначені нами вище критерії та показники готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей дозволяють визначити кілька **рівнів сформованості** означеної готовності – низький, середній, достатній і високий – та описати їх зміст і сутність.

Високий рівень готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій визначається нами як максимальний прояв усіх показників за всіма визначеними нами критеріями: наявність у майбутніх учителів-філологів стійких інтересів і мотивів до педагогічної професії загалом і до реалізації ефективної міжособистісної взаємодії зокрема; володіння майбутніми вчителями філологічних спеціальностей стійкими й повними знаннями з філологічної спеціальності та з основ міжособистісної взаємодії. Високий рівень характеризується ґрунтовними знаннями студента з проблеми міжособистісної взаємодії.

Майбутній учитель філологічних спеціальностей володіє основними поняттями, науковою педагогічною термінологією в галузі міжособистісної взаємодії. Студент уміє формулювати висновки й узагальнення, демонструє вміння прогнозувати ефективну міжособистісну взаємодію. Майбутній учитель-філолог володіє сучасними комунікативними технологіями освіти й активними методами навчання. Для нього характерний творчий, ініціативний пізнавальний інтерес до процесу, змісту, результату навчання із застосуванням комунікативних технологій, яскраво виражена професійно-педагогічна спрямованість, упевненість у необхідності професійно значущих знань міжособистісної взаємодії та їх практичного застосування, гармонічність і збалансованість мотивів між собою. Студент має високий рівень здатності планувати свою діяльність, професійний рівень володіння раціонально-продуктивними способами реалізації міжособистісної взаємодії з дітьми, здійснення самоаналізу та самооцінки рівня сформованості власної готовності до міжособистісної взаємодії.

Достатній рівень готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії характеризується широким пізнавальним інтересом студентів до результатів навчання. Мотивація в оволодінні професією стійка. Вивчення змісту та структури міжособистісної взаємодії носить системний характер і має особистісний смисл.

Зустрічаються незначні труднощі в оволодінні специфікою міжособистісної взаємодії в навчанні предметів філологічного циклу. Характерне оволодіння більшою частиною навчального матеріалу, орієнтація в сучасних проблемах дидактики, лінгвістики, мовознавства та інших педагогічних і філологічних дисциплін. Достатньо висока сформованість умінь самостійної роботи, достатній рівень умінь аналізувати свою діяльність щодо реалізації міжособистісної взаємодії. Володіння переважною більшістю форм і методів сучасних комунікативних технологій, технік і способів їх реалізації.

Середній рівень сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії визначає, що студент має мотивацію, яка носить частково пізнавальний характер. Спостерігається незначний інтерес до дисциплін філологічного та психолого-педагогічного циклу. Знання студентів про міжособистісну взаємодію достатньо повні, але неміцні через неусвідомленість самого поняття взаємодії. Знання недостатньо глибокі, несистематичні, фрагментарні. Спостерігається небажання практичного застосування професійно значущих знань про міжособистісну взаємодію та її реалізацію в процесі вивчення філологічних дисциплін, недостатнє володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями в ході міжособистісної взаємодії. Студент виявляє недостатній рівень сформованості вмінь самостійної роботи. Переважає відтворювальний та репродуктивно-варіативний тип діяльності. Невисокий рівень самоорганізації та самоконтролю в процесі оволодіння формами і методами міжособистісної взаємодії в навчальному процесі. Пасивне ставлення до застосування сучасних комунікативних технологій у процесі міжособистісної взаємодії з дітьми. Рідко проявляється самоконтроль, самоаналіз і рефлексія після завершення роботи.

Низький рівень готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії характеризується негативною мотивацією, що проявляється в небажанні вчитися й відсутності стійкого інтересу до навчання; спостерігається відсутність потреби в професійно

значущих знаннях, у знаннях специфіки міжособистісної взаємодії в навчальному процесі. Пізнавальний інтерес носить ситуативний характер, пов'язаний із зовнішнім спонуканням. Виявляється неусвідомленість необхідності опанування професійно значущими знаннями, постійна академічна неуспішність, пізнавальна діяльність носить яскраво виражений утилітарний характер. Спостерігається недостатня сформованість умінь планування й самоорганізації діяльності, несформованість умінь самостійної роботи, відсутність активності, наполегливості, цілеспрямованості, ініціативності. Рефлексивна позиція проявляється у відсутності самоконтролю, самоорганізація, ефективна самооцінка не розвинена.

Отже, для успішного досягнення мети дослідження нами було визначено та обґрунтовано компоненти та наукові підходи до реалізації методики формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій.

Висновки до другого розділу

У розділі представлено моделювання процесу формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій. У зв'язку з цим, з'ясовано особливості застосування комунікативних технологій у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога до міжособистісної взаємодії, вивчено питання місця та ролі міжособистісної взаємодії в професійній підготовці майбутнього філолога, розроблено та описано модель готовності майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії.

На підставі аналізу наукової літератури в розділі поглиблено розглянуто поняття міжособистісної взаємодії в процесі підготовки та професійної діяльності вчителя-філолога. Зміст і специфіку міжособистісної взаємодії пов'язано в дослідженні з проблемою комунікативного дискурсу у вигляді комунікативних ситуацій та діалогічного навчання. На підставі здійсненого аналізу проблеми міжособистісної взаємодії сформульовано висновок, що

міжособистісна взаємодія в процесі професійної підготовки вчителя-філолога може розглядатись як взаємовплив учасників освітнього процесу вищого навчального закладу, який може бути випадковим чи запланованим, приватним чи публічним, тривалим чи короткотерміновим, вербальним чи невербальним; водночас результатом міжособистісної взаємодії мають стати взаємні зміни в поведінці, діяльності, відношеннях і установках учасників освітнього процесу в професійній підготовці майбутніх філологів засобами комунікативних технологій.

У розділі з'ясовано провідні характеристики міжособистісної взаємодії (мотивації до взаємодії, комунікативної діяльності, когнітивної, ситуативної та емоційної характеристик, а також результату діяльності) майбутнього філолога із залученням комунікативних технологій. Дослідження дозволило зробити висновок: 1) міжособистісна взаємодія викладачів і студентів у процесі професійної підготовки – найбільш ефективний шлях до розкриття творчого потенціалу студентів й оптимізації взаємин у середовищі ВНЗ; 2) комунікативні технології відіграють підпорядковану (інструментальну) роль у процесі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії та забезпечують створення, розвиток і збереження комунікативного простору професійної підготовки означених фахівців.

Розглядаючи місце та роль комунікативних технологій у процесі формування готовності майбутніх філологів до міжособистісної взаємодії, у розділі проведено аналіз можливостей основних комунікативних технологій, які можуть бути застосовані в професійній підготовці майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії. На підставі теоретичного аналізу джерел та власної практики викладання іноземної (англійської) мови встановлено, що найбільш ефективними комунікативними технологіями можна вважати: наративні комунікативні технології; комунікативні дискурсивні технології; соціосеміологічні технології, що передбачають реалізацію певних комунікативних текстових технологій;

інформаційно-комунікаційні технології. Окреслені технології стали основою для проектування й реалізації моделі та методики готовності вчителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій.

У розділі обґрунтовано модель формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій. До означеної моделі ми зарахували цільовий, змістово-діяльнісний та результативний блоки, співвіднівши їх з компонентами підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії – мотиваційно-ціннісним, змістовим, операційно-діяльнісним та рефлексивним. Щодо кожного з компонентів моделі з'ясовано можливості застосування на означеному етапі комунікативних технологій, визначених вище – наративної, дискурсивної, соціосеміологічної чи інформаційно-комунікаційної.

На підставі аналізу місця й ролі комунікативних технологій у формуванні готовності майбутніх учителів-філологів та науково-теоретичного аналізу проблеми підготовки майбутніх філологів до професійної діяльності було визначено провідні критерії (цілемотиваційний, когнітивний, діяльнісний, оцінно-рефлексивний), показники та рівні (низький, середній, достатній, високий) готовності означених фахівців до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій.

Текст розділу 2 представлено такими публікаціями автора: [231; 233; 234].

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАСОБАМИ КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

3.1. Організація та методика експериментальної роботи

Наше дослідження, яке охопило кілька етапів наукового експерименту, проводилося протягом 2008–2015 років. Основна мета експерименту – це перевірка теоретичних положень та більш ґрунтовне розкриття предмета дослідження.

Етап попередньої дослідницької роботи мав на меті створення моделі формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій.

Педагогічне дослідження проводилося в декілька етапів (табл. 3.1).

Констатувальний етап експерименту було проведено для оцінки й аналізу рівня сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій.

Згідно із завданнями нашого дослідження було розроблено методику організації констатувального експерименту, а саме:

- а) педагогічне спостереження;
- б) бесіду;
- в) вивчення продуктів діяльності студентів;
- г) педагогічний експеримент – анкетування та тестування.

Експериментальна робота проводилася на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка, Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Харківського національного

педагогічного університету імені Григорія Сковороди протягом 2012–2015 навчальних років. На різних етапах в експерименті взяло участь 683 студенти I–IV курсів (331 студент ЕГ, 352 студенти КГ). Зауважимо, що всі вони навчалися за однаковими навчальними програмами. Матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу також не відрізнялося, в ЕГ і КГ працювали одні й ті самі викладачі того чи іншого навчального закладу. Академічні групи для проведення експерименту були підібрані з однаковим рівнем успішності. Основна мета проведення експерименту – перевірка ефективності розробленої моделі формування готовності майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії та методики її реалізації в ЕГ та КГ.

Експериментальна робота складалася з трьох етапів: діагностичного, констатувального, формувального.

Таблиця 3.1.

Етапи експериментальної роботи

№ етапу	Назва етапу експериментальної роботи	Мета експериментальної роботи	Основний зміст експериментальної роботи
1.	Діагностичний етап	Зібрати, проаналізувати та систематизувати матеріал щодо проблеми формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій.	Аналіз наукової літератури з проблеми міжособистісної взаємодії вчителя філолога з учнями. З'ясування мети, завдань, об'єкта, предмета дослідження. Теоретичне обґрунтування та розробка моделі готовності майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії, планування програми науково-дослідної роботи.

2.	Констатувальний етап	Визначити педагогічні умови та обґрунтувати критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії.	Побудова моделі формування готовності майбутніх учителів до міжособистісної взаємодії. Висвітлення сучасного рівня сформованості умінь міжособистісної взаємодії в професійній діяльності.
3.	Формувальний етап	Розробити методику реалізації моделі формування готовності майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії. Підтвердити ефективність розробленої нами моделі формування готовності майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії та методики її реалізації кількісними і якісними показниками.	Виділення контрольних та експериментальних груп. Проведення діагностики рівня готовності майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії перед початком формувального етапу експерименту. Упровадження у навчальний процес експериментальних груп розробленої моделі формування готовності майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії та методики її реалізації. Оформлення результатів дисертаційного дослідження.

Метою проведення діагностичного етапу експерименту було встановлення реального стану проблеми нашого дослідження, тобто його сутність окреслювали потребою наявного рівня сформованості готовності до міжособистісної взаємодії, здатністю застосовувати комунікативні технології в професійній діяльності. На цьому етапі експерименту необхідно було виконати такі завдання:

1) вивчення мотивації студентів до застосування комунікативних технологій у професійній діяльності;

2) виявлення філологічних знань, умінь і навичок майбутнього вчителя;

3) визначення початкового рівня сформованості готовності до міжособистісної взаємодії студентів, які беруть участь в експерименті.

Під час проведення констатувального етапу експерименту ми ставили собі за мету визначити стан готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до ефективної міжособистісної взаємодії. Програма констатувального етапу експерименту передбачала визначення початкового рівня сформованості готовності майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії, а саме:

1. Вивчення мотивації майбутніх учителів-філологів до реалізації ефективної міжособистісної взаємодії з дітьми.

2. Визначення рівня знань студентів про сутність, зміст, структуру міжособистісної взаємодії.

3. Виявлення початкового рівня формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії.

4. Встановлення рівня самоаналізу інтерактивних актів у професійній підготовці майбутніх учителів-філологів.

Для аналізу стану сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей здійснювати міжособистісну взаємодію було розроблено низку *опитувальників*, відповідно до розробленої в розділі 1 структури означеної готовності – мотиваційно-ціннісний (відображає рівень умотивованості вчителя філологічної спеціальності до міжособистісної взаємодії в процесі професійної підготовки та безпосередньої педагогічної діяльності), змістовий (вимагає внесення відповідних змін до змістової частини професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей з метою зростання їх обізнаності з проблемами міжособистісної взаємодії та усвідомлення необхідності розвивати готовність до неї), операційно-діяльнісний (відображає рівень сформованості вмінь і

навичок міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей та можливості зростання рівня їх сформованості), рефлексивний (передбачає розвиток емоційно-особистісних характеристик майбутніх учителів філологічних спеціальностей, які сприятимуть росту готовності до міжособистісної взаємодії, а також розвитку самооцінки, самоаналізу тощо) компоненти.

Отож, для визначення рівня мотивації студентів до міжособистісної взаємодії опитувальник уміщував 32 основні позиції, серед яких питання про прагнення до самовдосконалення, здатності до слухання співрозмовника, можливості досягнення поставленої мети, уміння вирішувати конфліктні ситуації тощо. Повністю текст опитувальника представлено в Додатку А. Результати визначення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента до міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей у КГ та ЕГ на констатувальному етапі експерименту представлено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Оцінка рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента до міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей у КГ та ЕГ на констатувальному етапі експерименту в абсолютних значеннях та відсотках

Рівні	До експерименту			
	ЕГ		КГ	
	АЗ	%	АЗ	%
Низький	64	19,3	71	20,2
Середній	101	30,5	112	31,8
Достатній	134	40,5	141	40,1
Високий	32	9,7	28	7,9

Отже, результати проведеного дослідження засвідчують низький рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента в студентів контрольних

та експериментальних груп на високому рівні (9,7 % в експериментальній та 7,9 % у контрольній групі). Як наслідок проведеного спостереження можемо констатувати наявність показників на середньому (30,5 % у експериментальній та 31,8 % у контрольній групі) та достатньому (40,5 % в експериментальній та 40,1 % в контрольній групі) рівні. Отримані результати дали можливість відобразити результати вивчення стану сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх філологів до міжособистісної взаємодії графічно (рис. 3.1.).

Другий опитувальник стосувався *самооцінки студентами рівня сформованості своїх знань міжособистісної взаємодії*. У процесі експерименту студенти повинні були зреагувати на твердження «я знаю...» за 30-ма позиціями, наприклад, «Я знаю визначення взаємодії», «Я знаю зміст і сутність комунікативного процесу», «Сучасні напрямки в науці про мову, які використовуються в міжособистісній взаємодії вчителя-філолога та учнів» та ін. Текст цього опитувальника представлено в Додатку В. Результати визначення рівня сформованості змістового компонента зазначеної готовності представлено нами в таблиці 3.3.

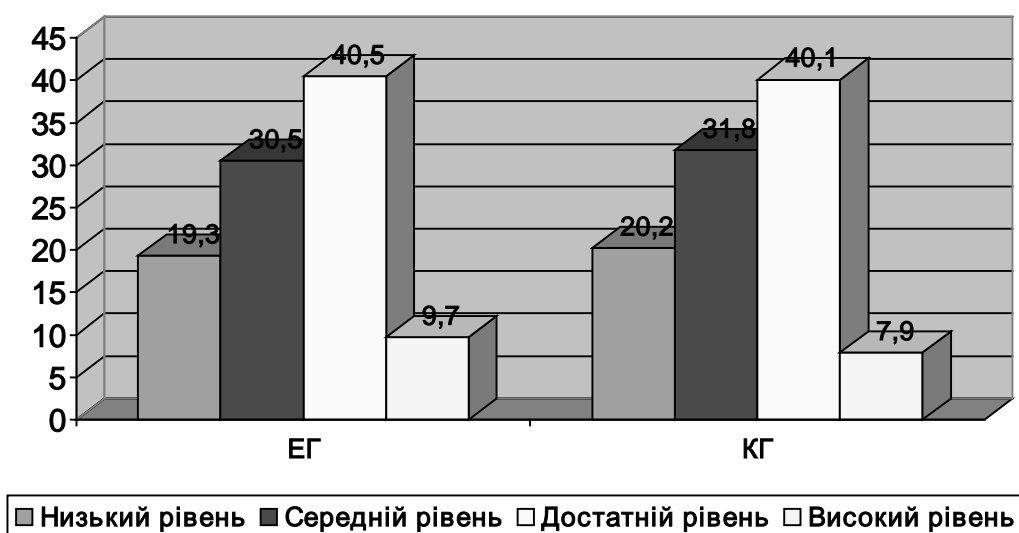


Рис. 3.1. Динаміка рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента до міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей на констатувальному етапі експерименту

Таблиця 3.3.

Оцінка рівнів сформованості змістового компонента готовності до міжособистісної взаємодії в майбутніх учителів філологічних спеціальностей у контрольних та експериментальних групах на констатувальному етапі експерименту

Рівні	До експерименту			
	ЕГ		КГ	
	АЗ	%	АЗ	%
Низький	138	41,7	153	43,04
Середній	109	32,9	114	32,4
Достатній	72	21,8	72	20,5
Високий	12	3,6	13	3,7

Як свідчить таблиця 3.3., на констатувальному етапі експерименту відповідні знання майбутніх учителів філологічних спеціальностей сформовані недостатньо на високому (3,6 % в експериментальній та 3,7 % в контрольній групі) та достатньому (21,8 % в експериментальній та 20,5 % у контрольній групі) рівнях. Аналіз результатів дослідження дає підстави стверджувати про недостатній рівень сформованості змістового компонента до реалізації міжособистісної взаємодії майбутніми вчителями-філологами в професійній діяльності (рис. 3.2.).

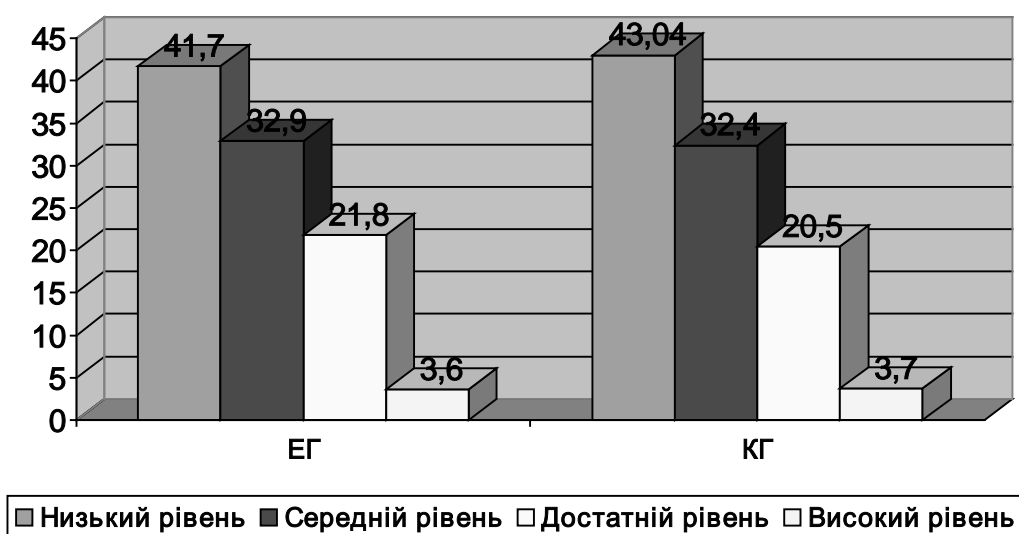


Рис. 3.2. Динаміка сформованості знань міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей на початку та наприкінці експерименту

Аналогічно до представленого вище опитувальника на визначення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії нами було спроектовано авторський опитувальник для визначення *рівня сформованості вмінь майбутніх учителів філологічних спеціальностей здійснювати міжособистісну взаємодію*. До опитувальника було введено 53 позиції, кожна з яких відображала ті чи інші вміння майбутніх фахівців, а учасники експерименту повинні були здійснити самооцінку сформованості означених умінь. Повністю текст опитувальника представлено в Додатку Б. Результати визначення рівня сформованості операційно-діяльнісного компонента зазначеної готовності представлено нами в таблиці 3.4. та на рис. 3.3.

Таблиця 3.4.

Оцінка рівнів сформованості умінь майбутніх учителів філологічних спеціальностей здійснювати міжособистісну взаємодію у контрольних та експериментальних групах на констатувальному етапі експерименту

Рівні	До експерименту			
	ЕГ		КГ	
	АЗ	%	АЗ	%
Низький	163	49,30	170	48,30
Середній	104	31,4	114	32,4
Достатній	56	16,9	58	16,5
Високий	8	2,4	10	2,8

Таким чином, у результаті констатувального етапу експерименту виявлено недостатній рівень сформованості вмінь майбутніх учителів філологічних спеціальностей на високому рівні (2,4 % в експериментальній та 2,8 % в контрольній групі).

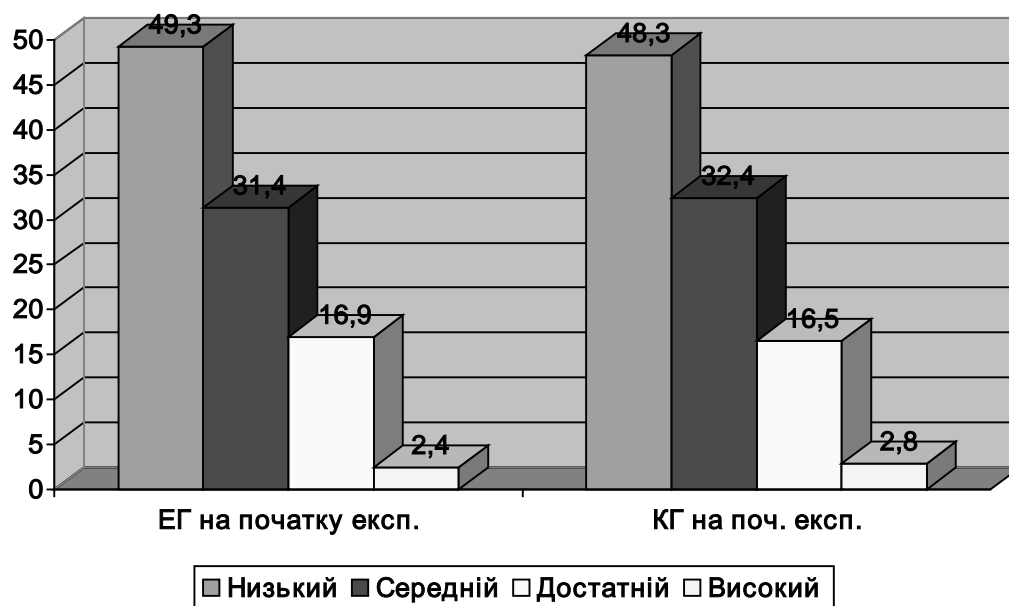


Рис. 3.3. Оцінка рівнів сформованості вмінь майбутніх учителів філологічних спеціальностей здійснювати міжособистісну взаємодію в контрольних та експериментальних групах на констатувальному етапі експерименту

Окремий опитувальник було спроектовано для визначення *рівня рефлексії міжособистісної взаємодії майбутніх учителів-філологів*. З цією метою студентам було запропоновано здійснити самооцінку рівня своєї рефлексії за 27 позиціями, а саме: здатності до аналізу власної діяльності, до способів і можливості розуміння інших людей, до вирішення деструктивних ситуацій, до самоаналізу та самооцінки своїх знань і вмінь міжособистісної взаємодії тощо. Повністю текст опитувальника представлено в Додатку Г. Результати визначення рівня рефлексії майбутніх учителів філологічних спеціальностей представлено нами в таблиці 3.5. та на рис. 3.4.

Таблиця 3.5.

Оцінка рівнів сформованості особистісно-рефлексивного компонента готовності до міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей у контрольних та експериментальних групах на констатувальному етапі експерименту

Рівні	До експерименту			
	ЕГ		КГ	
	АЗ	%	АЗ	%
Низький	125	37,8	132	37,5
Середній	101	30,5	107	30,4
Достатній	92	27,8	101	28,7
Високий	13	3,9	12	3,4

Результати вивчення сформованості студентами свого рівня рефлексії готовності до міжособистісної взаємодії свідчать про дуже низький рівень готовності на високому (3,9 % в експериментальній та 3,4 % в контрольній групі), достатньому (27,8 % в експериментальній та 28,7 % в контрольній групі) і середньому (30,5 % в експериментальній та 30,4 % в контрольній групі) рівнях.

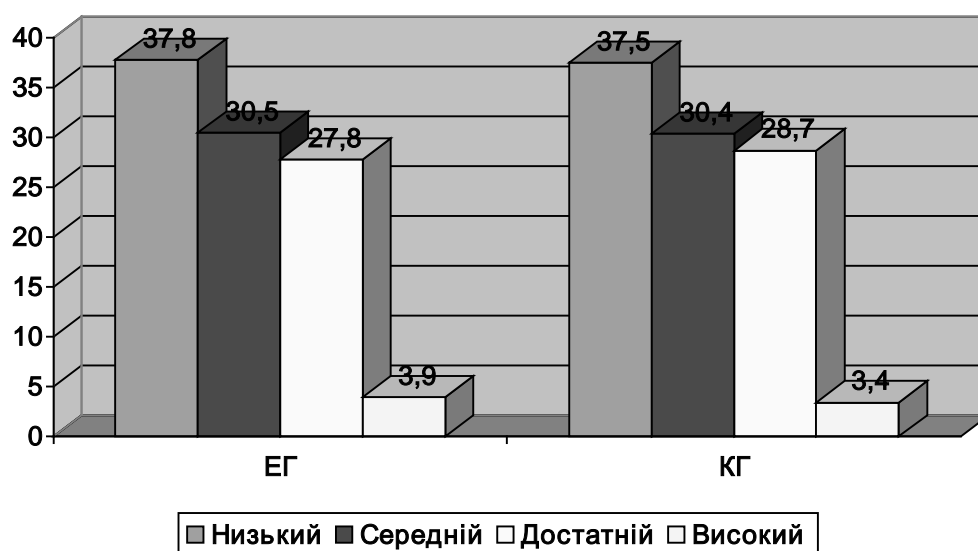


Рис. 3.4. Оцінка рівнів сформованості особистісно-рефлексивного компонента готовності до міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей у контрольних та експериментальних групах на констатувальному етапі експерименту

У ході нашого дослідження ми керувалися характерними ознаками рівнів міжособистісної взаємодії. Перед початком формувального етапу експерименту за розробленими компонентами підготовки майбутніх учителів-філологів була проведена діагностика рівня їх сформованості.

Оцінка кожної ознаки запропонованих анкет на дослідження компонентів готовності майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії здійснювалася за шкалою, де бал 7 означає наявність ознаки на високому рівні, 6 – достатньому рівні, 5 – вище середнього рівня, 4 – на середньому рівні, 3 – нижче середнього рівня, 2 – на низькому рівні, 1 – на дуже низькому рівні, 0 – відсутність ознаки.

Обчислення проводилося у відносних частотах за кожною ознакою.

$$f = \frac{n}{N},$$

де n – кількість балів, які фактично набрали студенти, N – максимально можлива кількість балів, передбачена методикою, яку можуть набрати студенти.

У загальному підсумку результати визначення рівня сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії виглядають так, як це представлено в таблиці 3.2.

На основі проведеної діагностики можна констатувати, що переважна більшість майбутніх учителів-філологів на емпіричному рівні мають недостатню готовність до міжособистісної взаємодії з учнями. Як засвідчили вище представлені таблиці й рисунки, показники сформованості рівнів готовності майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії в контрольних та експериментальних групах приблизно однакові, що пояснюється рівними змістовими та процесуальними характеристиками навчального процесу в обох групах. Кількісні показники високого рівня сформованості означеної готовності коливаються від 2,4 % до 9,7 %; достатнього – від 40,5 % до 16,5 %; середнього – від 30,4 % до 32,9 %; низького – від 19,3 % до 49,3 %. Результати констатувального етапу

експерименту свідчать про переважно низький рівень сформованості готовності студентів-філологів до міжособистісної взаємодії за операційно-діяльнісним компонентом, що підтверджує недостатню сформованість у них умінь реалізовувати ефективну міжособистісну взаємодію; так само найменші показники по високому рівню отримані за операційно-діялісним та змістовим компонентами, що свідчить про певний рівень умотивованості студентів та здатності до самооцінки свого рівня сформованості готовності до взаємодії, але нестачу в них знань та вмінь її реалізувати.

Такі результати свідчать про необхідність удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей і визначають передумови проведення формувального етапу експерименту на основі розробленої моделі та методики її реалізації.

Таким чином, результати констатувального етапу експерименту доводять, що майбутні вчителі філологічних спеціальностей мають недостатньо сформований рівень готовності до міжособистісної взаємодії. Отримані дані свідчать про необхідність розробки спеціальної **моделі** формування готовності до міжособистісної взаємодії майбутніх учителів-філологів засобами комунікативних технологій та **методики їх реалізації**.

3.2. Методика реалізації моделі формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій

Розробка й упровадження в навчальний процес методики реалізації педагогічної моделі відбувається на основі теоретичного обґрунтування поняття педагогічної методики. Методика, на нашу думку, відображає комплекс форм і методів у педагогічній діяльності фахівця, спрямованих на вирішення педагогічних завдань, або ж планомірне й послідовне втілення на практиці спроектованого педагогічного процесу. Метою реалізації методики

в педагогічному процесі є зростання рівня його якості та гарантоване досягнення учнями\студентами очікуваних результатів.

Методика як сукупність певних форм і методів педагогічної діяльності передбачає побудову системи цілей у певній ієрархії (від загальних до конкретних), які дозволяють досягати відповідного результату в особистісному розвитку учня\студента з високою варіативністю застосування форм і методів навчання та виховання. Методика педагогічної діяльності тісно пов'язана з її технологією, оскільки ми маємо справу з комунікативними технологіями, які передбачають сукупність форм і методів навчання з метою формування в студентів готовності до міжособистісної взаємодії.

Структура розробленої нами методики реалізації моделі формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей включає кілька основних **етапів**: цільовий, когнітивно-діяльнісний та результативний. Тому ми можемо вважати нашу методику поетапною.

Цільовий етап методики реалізації моделі передбачає проектування можливого результату застосування форм і методів формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії. На проектування цієї цілі впливають методологічні підходи, визначені нами в п. 1.2 та представлені в моделі формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії (п. 2.2). Результатом нашого дослідження має стати високий і достатній рівні сформованості означеної готовності, зі зниженням в експериментальних групах кількості студентів, що мають середній та низький рівні сформованості готовності до міжособистісної взаємодії. Якщо такі кількісні показники будуть отримані, це означатиме, що застосовані нами комунікативні технології є ефективними і належний рівень готовності сформовано.

Когнітивно-діяльнісний етап методики реалізації моделі, розробленої нами в процесі дослідження, відповідає спроектованому в моделі

формування готовності майбутніх учителів до міжособистісної взаємодії змістовому та діяльнісному компонентам, і вміщує найбільш ефективні форми і методи роботи зі студентами (на базі вивчення ними іноземної мови), які ґрунтуються на комунікативних технологіях. Серед таких **комунікативних технологій** заслуговують на першорядну увагу *діалоговий метод, робота в групах, створення образу, ігрові методи, проектування і вирішення ситуаційних комунікативних задач, виконання студентами самостійних завдань комунікативного характеру* та ін. Розглянемо деякі з цих форм і методів навчальної діяльності більш детально й визначимо їх місце і роль у процесі формування готовності студентів до міжособистісної взаємодії.

Діалоговий метод найчастіше пов'язують з діалоговою взаємодією, тому ми розглядаємо його як метод, прямо співвіднесений з формуванням готовності до міжособистісної взаємодії. Здатність до діалогу тісно пов'язана з освіченістю людини, що досліджувалося в працях О. Костіної [150], К. Бонка та К. Грехема [312], Й. Ватсона [318], О. Соловової [268] та ін. Діалоговий метод навчання відповідає особистісно орієнтованій педагогіці, оскільки дозволяє формувати зміст освіти студентів за їх безпосередньої участі, активної взаємодії з викладачем і між собою, об'єднання зусиль та врахування індивідуальних особливостей у веденні діалогу, зокрема й при вивченні іноземної мови.

Специфіка реалізації діалогового методу полягає у втіленні низки послідовних кроків (елементів): постановка цілей діалогу; орієнтація діалогової взаємодії на поставлену мету; орієнтація процесу діалогу на очікуваний результат; оцінка поточних результатів, корекція ходу діалогу; кінцева оцінка результатів [304]. Компонентами діалогового методу виступають: студенти-комунікатори (або студент і викладач); мотив і ціль діалогу; зміст діалогу; код діалогу (усний, письмовий, віртуальний); результат діалогу.

Основними формами діалогової технології виступали семінар-дискусія, діалог-гра, діалог-ділова гра та ін. Так, наприклад, на занятті з німецької мови проводилися заняття-семінари на тему «Зустріч у Берліні». При цьому в семінарі ми спланували кілька основних етапів:

1) стадія адаптації: формулювання проблеми й цілей дискусії; знайомство учасників діалогу (якщо вони до цього не були знайомі); створення необхідної мотивації; установлення регламенту дискусії; формулювання правил проведення дискусії; створення доброзичливої атмосфери, позитивного емоційного фону; досягнення однозначного семантичного розуміння термінів, понять тощо;

2) стадія оцінки: обмін думками; збір відомостей, пропозицій; підтримка високого рівня активності всіх учасників діалогу;

3) стадія консолідації: вироблення певних єдиних чи компромісних позицій і рішень.

Таким само семінаром з діалоговою основою була «Зустріч у Житомирі», де студенти грали роль українських та німецьких друзів, які зустрілися в Житомирі й мали на меті оглянути місто та визначити програму свого перебування в ньому.

Особливою різновидністю діалогового методу є спілкування зі студентами з інших вузів, зокрема тих країн, мова яких вивчається, через *Інтернет* у процесі проведення заняття. Такі діалоги потребують попередньої підготовки викладача й не можуть бути спрогнозовані як щодо змісту, так і щодо результату такої діалогічної взаємодії. Викладач у цьому випадку може лише задати тему діалогового спілкування і прокоментувати його хід та результати. Темами для спілкування зі студентами зарубіжних країн можуть бути:

- 1) «Моя країна – Україна. Як зробити її європейською державою»;
- 2) «Німеччина і Україна – досвід історичної пам'яті»;
- 3) «Студентське життя та навчання в Україні й Німеччині»;
- 4) «Музика в сучасному світі в Україні та Німеччині»;

5) «Що таке кохання? Чи залежить це поняття від країни проживання, культурних відмінностей, релігійної належності?» тощо.

Здійснення такого діалогового спілкування виводить комунікативні технології в інтернет-простір і запроваджує традиції віртуального діалогового спілкування, які, на нашу думку, є ефективним механізмом формування готовності до міжособистісної взаємодії у віртуальному просторі.

Робота в групах також представляла для нас активну комунікативну технологію, коли задачі навчання вирішуються в процесі виконання групового завдання. Групова комунікація дозволяє створювати більш широкі форми взаємодії між школярами, а також спільний емоційний фон, викликаний необхідністю вирішувати спільні завдання. Робота в групах дає можливість поліпшувати загальний психологічний клімат у студентській групі [171]. Крім того, цінність групової роботи в тому, що для неї характерною є безпосередня взаємодія, завдяки якій студенти стають активними суб'єктами своєї професійної підготовки. Дослідники зазначають, що для групової роботи варто окремо добирати завдання і весь навчальний матеріал [159, с. 119]. Так, за своєю структурою навчальний матеріал має бути таким, щоб його можна було поділити на компоненти; зміст матеріалу повинен таким, що допускає різні погляди, уміщує проблему. Групова робота буде більш ефективною, якщо викладач доцільно добере склад кожної групи або якщо студенти матимуть можливість самі обирати склад груп.

Процедура комунікативної діяльності студентів у групах здійснювалася в кілька етапів, а саме:

1 етап: формулювання кожним студентом у групі своїх версій комунікативної взаємодії, своєї позиції. Від інших студентів вимагається повага до думок іншого, безоцінне їх сприйняття.

2 етап: обговорення висловлених гіпотез, тобто продукування ідей щодо вирішення проблеми, яка стоїть у центрі групового завдання. Від студентів потрібні будуть соціально-комунікативні вміння (уміння слухати, виявляти

зв'язок між явищами та фактами, застосовувати відповідну термінологію, уміння відтворювати події, отримані в процесі комунікації та ін.).

Створення образу як одна з технологічних новацій, запроваджена нами в процесі здійснення методики реалізації моделі формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей, має міждисциплінарний характер і розробляється переважно теоретиками менеджменту комунікацій і комунікативного дизайну. Комунікативний дизайн – це спосіб донести до будь-якої людини (залежно від віку, статі, національності, мови спілкування) інформацію будь-якого характеру за допомогою доступних візуальних засобів. При цьому комунікація здійснювалася як візуальними, так і вербальними способами. Прикладами ефективного комунікативного дизайну були логотип виробу, герб університету, оформлена вітрина, веб-сайт з відповідним дизайном та ін. За допомогою комунікативного дизайну можна впливати на рівень розпізнавання людиною об'єктів. У процесі вивчення німецької мови створення образу відбувалося за допомогою комунікативного дизайну, як, наприклад, у рольовій грі «Прогулянка вулицею Михайлівською в місті Житомирі XIX століття» або «Козацькі забави для туристів з Німеччини». У першому випадку від студентів вимагалось прийняти на себе образ міських мешканців Житомира XIX століття і знати історію будинків вулиці Михайлівської; у другому – уміння створити образ українського козака та розповісти друзям з Німеччини про особливості козацьких змагань. Процес створення образу та втілення його в німецькомовному тексті дав можливість майбутнім учителям-філологам цілісно представити для учнів (а на занятті з практики мови – для своїх колег-студентів) атмосферу XIX та більш ранніх століть, увійти в образ, передбачений ситуацією, дібрати відповідний тезаурус, використати належну міміку, жести, термінологію.

Ігровий метод. Створення образу, як уже було зазначено раніше, безпосередньо пов'язане з ігровими методиками, які нині широко використовуються на заняттях з іноземної мови (І. Бім [45], В. Богуш [48], Л. Гудкова [93] та ін.). Прикладами використання ігрових методик на

заняттях з практики німецької мови, реалізованими нами в процесі дослідження, стали «Подорожі літаком», «Популярні українські та німецькі національні ігри», «Мовний етикет: офіс, школа, ресторан» та ін. У процесі реалізації ігрових методик студенти активно застосовували мовні формули вираження: звертання, привертання уваги, привітання та прощання, прохання, пропозиції, заборони, запрошення, знайомства, погодження та непогодження, поздоровлення та побажання, здивування та сумніву, вдячності та вибачення, сумніву та недовіри до почутого, співчуття, задоволення, обурення тощо.

У результаті вивчення мовних дисциплін (на прикладі практики німецької мови) студенти навчилися вести діалог-обговорення, діалог-пояснення з урахуванням комунікативної сфери, комунікативної ситуації і взаємодії партнерів. Студенти брали участь у бесіді з проблемних питань, обумовлених тематикою програми; вони вчилися передавати зміст прочитаного та прослуханого тексту з урахуванням комунікативної сфери та комунікативної ситуації і давати власну оцінку змісту тексту.

Крім описаних вище форм, методів і прийомів формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії, нами було розроблено **спецкурс «Професійна підготовка вчителя-філолога до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій»** як окремий елемент змістово-діяльнісного компонента моделі. Спецкурс складається з 30 годин (1 кредит), з яких 16 годин практичних занять і 14 годин відведено на самостійну роботу. Кожне аудиторне заняття складається з двох частин: теоретичної та тренінгово-практичної, побудованої на засадах комунікативних технологій. Деталі навчально-тематичного плану спецкурсу подано в Додатку Ж.

Навчально-тематичний план
 спецкурсу «Професійна підготовка вчителя-філолога до
 міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій»

№	Назва теми	Кількість навчальних годин	
		Аудиторна робота	Самостійна робота
1	Міжособистісна взаємодія педагога з дітьми як наукова проблема	2	
2	Особливості комунікативної міжособистісної взаємодії в педагогічному процесі	2	2
3	Міжособистісні бар'єри комунікації. Подолання міжособистісних бар'єрів комунікації	2	2
4	Діалогічні та монологічні стратегії організації міжособистісної взаємодії в діяльності вчителя-філолога	2	2
5	Застосування сугестивних впливів у професійній діяльності	2	2
6	Компетентність учителя-філолога в реалізації переконуючих впливів	2	2
7	Організація взаємодії вчителя-філолога з дітьми на засадах діалогу	2	2
8	Вирішення міжособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя-філолога	2	2

Спецкурс передбачав розв'язання низки завдань фундаментальної професійної підготовки вчителів філологічних спеціальностей, зокрема: теоретичне та практичне оволодіння основами комунікативної взаємодії, розвиток особистісних якостей майбутнього філолога, розуміння особливостей свого професійного статусу, передумов та наслідків професійної діяльності.

Мета вивчення курсу: формування в майбутніх учителів-філологів професійно-комунікативної готовності до міжособистісної взаємодії через

засвоєння знань про сучасні комунікативні технології, нормативно-правові засади їх здійснення, розвиток і саморозвиток професійної етичної культури, відповідальності за результати власної праці.

Завдання курсу:

- розкриття соціальної значущості комунікативних технологій у професійній діяльності майбутнього вчителя-філолога;
- ознайомлення майбутнього вчителя-філолога з принципами, нормами і правилами професійно-комунікативної поведінки;
- розвиток у майбутніх учителів-філологів комунікативної культури на рефлексивній основі, спонукання їх до самоаналізу своїх професійних учинків;
- визначення типових помилок професійної міжособистісної взаємодії, пов'язаних із вибором та застосуванням сучасних комунікативних технологій;
- розкриття особливостей міжособистісної взаємодії вчителів-філологів при вирішенні складних професійних комунікативних ситуацій;
- розробка індивідуального алгоритму професійної комунікативної взаємодії вчителя-філолога з учнями.

Під час практичних занять і самостійної роботи студенти набули таких **умінь та навичок:**

- розуміти, де, коли і як інструментарій комунікативної взаємодії може допомогти досягти навчальної мети, обирати ефективні комунікативні технології, що спонукатимуть учнів до навчання;
- стимулювати учнів до роботи в команді;
- використовувати метод проектів у викладанні матеріалу як для всього класу, так і окремих груп учнів;
- аналізувати якість реалізації міжособистісної взаємодії з урахуванням відповідності поставленим завданням;
- надавати допомогу учням у систематизації, критичному оцінюванні, синтезуванні та представленні отриманої інформації;

- брати участь у програмах професійного розвитку, педагогічних експериментах і проектах, у роботі дискусійних груп з обговорення проблеми впровадження комунікативних технологій у навчальний процес;
- визначати професійно важливі технології міжособистісної взаємодії, які мають морально-етичну складову (сугестія, маніпуляції);
- досліджувати систему умов та факторів, що визначають професійно-комунікативну поведінку вчителя-філолога при виборі технологій міжособистісної взаємодії;
- аналізувати та оцінювати поведінку та діяльність учителя-філолога в застосуванні певної технології міжособистісної взаємодії;
- оцінювати індивідуальний ступінь розвитку навичок комунікативної взаємодії;
- виявляти, аналізувати несприятливі фактори та негативні наслідки, помилкові дії в ході професійної міжособистісної взаємодії.

Вимоги до організації індивідуальної самостійної роботи студентів у процесі вивчення спецкурсу

Мета: самостійне вивчення частини програмового матеріалу; систематизація, узагальнення, закріплення та практичне застосування знань; удосконалення навичок самостійної пізнавальної діяльності студентів; активізація самостійної пізнавальної діяльності студентів, поглиблення їх інтересу до педагогічної професії.

Вимоги до організації індивідуальної самостійної роботи студентів:

1. Творче осмислення та систематизація навчального матеріалу.
2. Самостійний пошук інформаційних джерел (наукові видання, навчальна література, довідники, словники, енциклопедії, періодичні педагогічні видання, збірники наукових статей тощо).
3. Спостереження за роботою вчителів під час педагогічних практик з метою вивчення особливостей міжособистісної взаємодії в процесі вивчення філологічних дисциплін у школі.

4. Ретроспективний аналіз фактів власного шкільного життя, аналіз конкретних педагогічних ситуацій щодо міжособистісної взаємодії.

5. Власне бачення шляхів вирішення проблем міжособистісної взаємодії.

Відповідно до розробленої нами моделі формування готовності майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії та методики її реалізації, пропонується введення елементів **тренінгу комунікативної компетентності**. Нами такий тренінг було введено до занять з практики німецької мови.

Тренінг комунікативної компетентності – це різновид тренінгу, який має на меті розвиток комунікативних умінь. Таким чином, вводячи елементи цього тренінгу до занять з німецької мови, ми розвиватимемо комунікативні вміння майбутніх учителів-філологів [256]. Простір спілкування, включений до цього тренінгу, є тією частиною, яка входить до міжособистісної взаємодії. Цей тренінг фактично є тренінгом партнерського спілкування, при чому підкреслюється принцип психологічної рівності учасників взаємодії і необхідність враховувати їхні інтереси, нахили, наміри й бажання.

Мета тренінгу комунікативної компетентності: сприяти осмисленню майбутніми вчителями філологічних спеціальностей сутності комунікативного процесу та подолання міжособистісних бар'єрів комунікації; забезпечити набуття вмінь та навичок ефективної комунікації та подолання міжособистісних бар'єрів комунікації.

Основні *завдання* елементів тренінгу, введених до занять з практики мови:

1. Аналіз змісту і структури комунікативного процесу, міжособистісних бар'єрів комунікації.

2. Набуття вмінь та навичок профілактики й подолання міжособистісних бар'єрів комунікації в ході педагогічної взаємодії.

3. Розвиток проявів стану емпатії, уміння активного слухання; розуміння невербальних та пара лінгвістичних засобів комунікації;

підвищення рівня толерантності, зниження рівня агресії та саморегуляція робочого самопочуття вчителя-філолога.

4. Подолання стереотипів соціальної перцепції в процесі міжособистісної взаємодії.

5. Розвиток комунікативної креативності.

Залежно від конкретних завдань упровадження елементів тренінгу комунікативної компетентності пропонується використання таких *технік*:

- 1) психогімнастичні вправи;
- 2) міні-лекції;
- 3) групові дискусії;
- 4) мозкові штурми;
- 5) аналіз ситуацій комунікативної взаємодії;
- 6) творчі та домашні завдання.

Нижче подаємо **приклад** «Тренінгу діалогічної взаємодії», який використовувався нами в процесі експерименту як елемент розробленої й упровадженої моделі формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії та методики її реалізації. Поданий нижче тренінг складається з шести взаємопов'язаних компонентів, а саме:

I. Порівняльна характеристика монологічних та діалогічних стратегій взаємодії.

Монолог	Діалог
Статусне домінування «суб'єкт-об'єкт» відношення. Егоцентризм, зосередження на власних потребах, цілях та задачах. Примушування тих, хто вчиться, за допомогою скритого маніпулювання або відкритої агресії. Догматизм, надособистісна трансляція норм і знань, які підлягають беззаперечному копіюванню і засвоюванню.	Особистісна рівність, «суб'єкт-суб'єктні» взаємовідносини. Централізація не тільки на своїх потребах, а й на потребах тих, хто вчиться, їх конвергенція. Накопичування потенціалу згоди й співробітництва. Свобода дискусії, передавання норм та знань як особистісного пережитого досвіду, що вимагає індивідуального осмислення.

Ригідність і стереотипність методів та прийомів впливу. Переважання дисциплінарних прийомів. Суб'єктивізм та жорстка поляризація оцінок, вузький спектр критеріїв оцінки.	Прагнення до творчості, особистісного й професійного росту, імпровізація, експериментальність. Переважання прийомів, які організовують самостійну діяльність учнів. Прагнення до об'єктивного контролю результатів діяльності учнів, індивідуального підходу й підрахунку полімотиваційності їх вчинків.
---	--

II. Правила роботи в групі для реалізації діалогової взаємодії.

1. Прагнути бути активним учасником того, що відбувається.
2. Не відмовлятися від права сказати «ні», а також від права самому вирішувати, як поводитися в груповій ситуації.
3. Бути щирим, давати правдиву інформацію.
4. Мати право отримувати підтримку, допомогу з боку групи.
5. Прагнути слухати того, хто говорить, намагаючись не переривати.
6. Виявляти активність, беручи участь у всіх подіях, процедурах, ситуаціях, що виникають під час роботи групи.
7. Мати право висловлювати свою думку з будь-якого питання.
8. Використовувати звернення на «ти» під час роботи групи.
9. Повідомляти про свої труднощі, що заважають участі в роботі групи «від» і «до».
10. Висловлюватися тільки від свого імені про те, що сприймається, відчувається, переживається, відбувається «тут-і-тепер».
11. Не критикувати інших.

III. Кроки для досягнення консенсусу в діалозі.

1. Визнання спільної мети.

Розробити й сформулювати загальну мету. Допомогти членам групи зрозуміти, що вона є спільною для всіх.

2. Відкрита дискусія про проблему.

Усі члени групи надають свою інформацію та висловлюють власну думку (використовується методика «мозкового штурму»).

Усі думки визнаються вартими уваги, усі пропозиції записуються, потім обговорюються та роз'яснюються. Прогнозуються наслідки кожної пропозиції, визначаються остаточні альтернативи рішення.

3. Залагодження основних розбіжностей.

Ще раз обговорити факти, які має кожний суб'єкт на підтримку своєї позиції. Зібрати більше інформації стосовно проблеми. Шукати найкраще рішення, яке задовольнило б кожен групу. Якщо розбіжності стають мінімальними й члени групи займають нейтральну позицію, можна йти далі.

4. Часте підтвердження згоди.

Одноставне рішення не потрібне. Коли лідер відчуває наближення групи до згоди, він/вона підсумовує згоду й переходить до наступного пункту.

Якщо виявляться серйозні заперечення в групі, варто повернутися до останньої згоди й підтвердити її. Потім знову запитують групу про прийняте рішення і врешті група погоджується на остаточний вибір.

IV. Висловлення, які не сприяють розумінню партнера:

1. *Негативна оцінка* – у розмові ми супроводжуємо висловлення партнера репліками на кшталт: «Дурне ти говориш...», «Ти, я бачу, у цьому питанні нічого не розумієш...», «Я б міг вам це пояснити, але боюся ви не зрозумієте...» тощо.

2. *Ігнорування* – ми не беремо до уваги того, що говорить партнер, зневажаємо його висловлювання.

3. *Егоцентризм* – ми намагаємося знайти в партнера розуміння тільки тих проблем, що хвилюють нас самих.

4. *Ви запитуйте* – ми ставимо партнерові питання за питанням, явно намагаючись дізнатися щось, але не пояснюємо йому своїх цілей.

5. *Зауваження про хід діалогу* – у ході розмови вставляємо висловлювання типу: «Настав час приступити до предмета розмови...», «Ми трохи відійшли від теми...», «Повернімося до мети нашої розмови...» тощо.

6. *Підтакування* – ми супроводжуємо висловлювання партнера реакціями типу: «Так-так...», «Угу...».

V. Поради щодо ведення діалогу

Уміння розговорити партнера

№ з/п	Комунікативні техніки	Визначення	Як це зробити?
1.	Відкриті питання	Питання, на які потрібна розгорнута доповідь.	Починайте питання зі слів: «Що?», «Як?», «Чому?», «Яким чином?», «За яких умов?» тощо. «На які фактори (умови) ми повинні звернути увагу?» «Що варто зробити, щоб змінити ситуацію?» «Який результат був би прийнятним для вас?»
2.	Закриті питання	Питання, на які потрібна однозначна відповідь (наприклад, визначення дати) або відповіді «так» чи «ні».	«Коли минає термін закінчення проекту?», «Скільки у вас залишилося в резерві одиниць?», «Ти повинен взятися за цей проект?» тощо.
3.	Альтернативні питання	Питання, у формулюванні яких містяться варіанти відповідей.	«Ти хочеш почати самостійно, разом з Івановим чи з ким-небудь?» «Ти не можеш відповісти, бо не знаєш відповіді, тому що питання було неприємним чи тому що тебе просили нічого мені не повідомляти?»

Уміння почути партнера

№ з/п	Техніки	Визначення	Як це зробити?
1.	Вербалізація, ступінь А.	Повторення: дослівне відтворення, цитування сказаного партнером.	1. Вставляйте цитати партнера у власні фрази: «Тож ти вважаєш (далі цитата)», «На скільки я тебе зрозумів, (далі цитата)». 2. Повторіть дослівно останні слова партнера. 3. Повторіть з дослівною інтонацією одне чи два слова, сказані партнером.
2.	Вербалізація, ступінь Б.	Перефразування: коротка передача суті висловлювання партнера.	1. Старайтесь лаконічно сформулювати сказане партнером. 2. Слідкуйте за логікою партнера, а не власною.
3.	Вербалізація, ступінь В.	Інтерпретація: висловлювання гіпотези про істинність значення сказаного або про причини та цілі висловлювання партнера.	1. Ставте уточнюючі запитання: «Ти, мабуть, маєш на увазі..?», «Ви, мабуть, говорите це тому, що...?», «Вочевидь, ви хочете, щоб...?» 2. Використовуйте техніку пробних запитань або умовних гіпотез: «А може бути так, що ти сподіваєшся, що...?», «А може бути так, що ви хотіли б...?», «А може бути так, що для тебе важливіше перемогти, ніж зберегти команду?».

*VI. Тренінгові вправи на розвиток умінь діалогічної взаємодії
(Додаток О)*

VIII. Групове обговорення тренінгового заняття (підведення остаточних підсумків та вироблення пропозицій на майбутню тренінгову діяльність).

Як приклад, наведемо матеріал до заняття **«Компетентність учителя-філолога в реалізації переконуючих впливів»**.

МЕТА: засвоєння сутності, основних психолого-педагогічних вимог до процесу переконання, формулювання вміння переконувати словом у процесі–цілеспрямованого й організованого впливу на свідомість та поведінку школяра.

ОБЛАДНАННЯ: тексти творів А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, педагогів-новаторів; журнали науково-популярної серії «Наука переконувати; риторика»; таблиці.

ОПОРНІ ПОНЯТТЯ: переконання, логіка, індуктивний та дедуктивний шляхи міркування, переконаність, доведення, розповідь, бесіда, роз'яснення.

П Л А Н

I. Теоретична частина.

1. Загальна характеристика процесу переконання.
2. Аргументація. Вимоги до неї.
3. Характеристика звертання (ставлення) вчителя до учнів.
4. Технологія підготовки промови.

II. Практична частина.

1. Проаналізувати логіку побудови однієї з лекцій А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, інших педагогічних джерел.
2. Мікровиступ (3–5 хв.) на тему: «Виховний ідеал як дійсний критерій розвитку особистості» або «Бій байдужості».
3. Вправи на розвиток умінь переконуючого впливу.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ:

Підготувати мікровиступи. Продумати логіку доведення, переконливі приклади. Записати тези виступу.

I. Теоретичний блок

Навіювання та переконування є основними засобами вербального впливу вчителя та учнів. Вони супроводжують і доповнюють один одного, але мають і досить виражені особливості.

Переконування, як процес впливу однієї людини на іншу, є предметом дослідження логіки та риторики. Ці науки займаються розробкою правил та прийомів, якими повинен користуватися оратор, щоб переконати у своїй правоті. Переконуючий вплив апелює в основному до знань та досвіду партнера по взаємодії і значною мірою є інтелектуальним. Він спрямований на свідоме сприйняття людиною яких-небудь повідомлень та ідей, на їх аналіз і оцінку. Висновок може бути здійснений або самостійно, або слідом за переконуючим, але ні в якому разі не засвоєним у завершальному вигляді, як при сугестії.

Структура процесу переконування й доведення однакові. Доведення – це сукупність логічних прийомів обґрунтування істинності якого-небудь твердження за допомогою інших положень, істинність яких уже встановлена. Структура доведення включає три взаємопов'язані елементи: тезу (думка або положення, істинність якого необхідно довести), аргументи або доводи (положення, за допомогою яких обґрунтовується теза), демонстрацію або форму. Спосіб доведення (логічні міркування; сукупність висновків, які застосовуються при проведенні тези із аргументів).

Розрізняють доведення прямі та опосередковані. При прямому доведенні теза обґрунтовується без допомоги додаткових побудов. Опосередковане доведення передбачає обґрунтування істинності тези за допомогою спростування суперечливого положення – антитези. Із хибності антитези на основі закону включеного третього робиться висновок про істинність тези. В педагогічній діяльності вчителі дуже часто використовують прямі та опосередковані доведення одночасно. За таких умов обґрунтовується власна теза й демонструється хибність антитези.

При побудові логічного доведення необхідно знати й виконувати правила висунування тези та аргументів. Теза має бути чітко сформульованою, залишатися незмінною в ході певного доведення й не містити в собі логічного протиріччя. Аргументами мають бути істинні положення. При чому їх істинність доводиться незалежно від тези. Варто пам'ятати, що аргументів має бути досить для певної тези.

Використовуючи доведення як логічну операцію, педагог має не забувати про те, що його завдання не лише довести висунуту тезу, але й переконати учнів у її істинності. Хоч доведення і становить основу переконання, потрібно завжди пам'ятати – це різні процеси. Доводити означає встановлювати істинність тези, а переконувати – створювати враження, викликати впевненість, що істинність тези доведена, робити слухачів однодумцями, співучасниками власних задумів та дій.

Технічною стороною процесу переконування виступає аргументація.

Аргумент (довід, основа) – істинне судження, яке використовується для обґрунтування істинності чи хибності висунутого положення (тези). Він є складовою частиною будь-якого доведення. Аргументація – спосіб міркувань, який забезпечує доказовість і переконливість виступу; сукупність аргументів на користь чого-небудь.

Аргументація має відношення, по-перше, до раціонального світу, де тверезо думають і добре висловлюють свої думки, до логічного порядку та ораторських прийомів; по-друге, до прихованих способів вираження ірраціонального й емоційного. Для ефективності аргументації використовують такі прийоми:

- уникнення перебільшень та використання модних слів;
- докладання всіх зусиль, щоб слабкі сторони вашої тези перетворити на сильні;
- оточення себе ореолом рекомендацій;
- доведення всього, що висунуто в якості аргументу (найкращий аргумент – це реальне доведення всього того, про що ми говоримо);

- незловживання термінологією;
- мова має бути образною (“малювати” мізансцени);
- прагнення до того, щоб зміст був прийнятий і зрозумілий слухачам.

Потрібно пам'ятати:

- людей переконує не те, що ми говоримо, а те, що вони розуміють;
- свої твердження необхідно ілюструвати статистичними даними;
- спиратися на факти, а не на думки (чутки);
- враховувати індивідуальні особливості слухачів;
- завжди і скрізь залишатись оптимістом.

У ході аргументації в слухачів виникатимуть заперечення. Вони бувають:

1) нещирі й необґрунтовані; 2) щирі та необґрунтовані; 3) щирі та обґрунтовані.

Педагог має орієнтуватися в запереченнях, які можуть надходити від дітей, і бути готовим до їх відхилення. Пропонуємо відповідні поради щодо цієї проблеми:

- надати можливість опоненту висловитись якомога повніше;
- не говорити опоненту, що він не має рації;
- здійснити відбір моментів, з якими ми погоджуємось або не погоджуємося;
- уникати дискусійної манери спілкування, при якій прагнуть отримати «верх» над опонентом;
- орієнтуватися у всіх можливих запереченнях від дітей;
- не затримуватися на запереченні, яке важко відхилити, але обов'язково повернутися до нього пізніше.

Щоб аргументація була надійною та переконливою, варто дотримуватися таких правил:

- 1) аргументи мають бути істинними;
- 2) істинність аргументів повинна бути очевидною;
- 3) кількість аргументів має бути достатньою для доведення тези.

Ефективність аргументації в навчально-виховному процесі багато в чому залежить від звернення вчителя до особистості учня. Наприклад, пропонується завдання: проаналізуйте можливі варіанти:

- | | | |
|---|------------|--|
| 1. З конкретними даними | або | Узагальненими даними |
| - допускає глибину розуміння; | | - створює двозначність, невизначеність; |
| - може бути надто прямим для сприйняття. | | - буває важко зрозумілим. |
| 2. Без оцінки | або | Оцінюючи |
| - зводьте до мінімуму вплив на самооцінку; | | - руйнує самооцінку; |
| - може бути поверховим. | | - сприймається як грубість. |
| 3. Турбота про загальні потреби | або | Турбота про власні потреби |
| - забезпечує основу для розв'язування проблем учнів. | | - дає інформацію про те, що педагог відчуває, бажає. |
| 4. Творчо | або | Руйнівно |
| - забезпечує основу для змін. | | - збільшує напруженість. |
| 5. Публічно | або | У співбесіді |
| - сильно впливає на сприймання дітей; | | - ніякої іншої підтримки та допомоги; |
| - сприймається як публічне копання в брудній білизні. | | - обмежує негативні прояви. |
| 6. Тільки у відповідь на звернення дітей | або | За власної ініціативи |
| - забезпечує велику ймовірність визнання | | - буває нав'язаним; |
| | | - може закріпити небажання бмінюватися думками. |

Промова перед людьми має бути подібна до звичайної бесіди (співбесіди з певними поправками). Для виступу необхідно: 1) знання предмета; 2) цілеспрямованість; 3) уміння.

Розглянемо **технологію підготовки промови**. Вона включає в себе вибір теми, постановку мети, збір матеріалу, розробку введення, розвиток головної частини виступу й підведення підсумків (заклучення, висновки).

Промови бувають: 1) написані та заучені напам'ять; 2) написані та прочитані; 3) експромтом; 4) з попередньою підготовкою, але без запису.

Тематика промов може бути: пояснювальною; описовою; бібліографічною; агітаційною; інформаційною, повідомлення.

Цікавість теми залежить від:

- а) основних інтересів слухачів;
- б) групових інтересів;
- в) інтересів певного часу;
- г) конкретних інтересів;
- д) новизни;
- е) конфліктності.

За формою промови поділяють на: розважальні; інформаційні; збуджуючі; переконуючі; агітаційні; ті, що закликають до дій.

Під час виступу необхідно зберігати максимальну впевненість у собі. Для цього перед проголошенням промови потрібно:

- усвідомити причину страху (якщо він має місце);
- перебороти страх дією;
- виступати в повній готовності;
- зберігати впевнений вигляд.

Нарешті, потрібно пам'ятати – успішність промови залежить від сили та якості думок.

II. Практична частина.

А. Вправи на формування вмінь аналізувати переконуючий вплив.

Вправа 1. Аналіз побудови переконуючого впливу.

Прочитайте уривок із лекції А. С. Макаренка «Дисципліна, режим, покарання і заохочення» або «Про батьківський авторитет». Проаналізуйте хід міркувань автора, дайте оцінку майстерності переконуючого слова педагога:

- У чому хоче переконати А. С. Макаренко слухачів?
- Зробіть логічне членування тексту на окремі частини, які відображають етапи розмірковування педагога. Дайте заголовки цим частинам.
- Проаналізуйте початок виступу. Чи організує він увагу аудиторії? Чим?
- Як автор привертає увагу слухачів у ході міркування? Місце прийому протиставлення?
- Чи переконливі висновки?

Варіант завдання: Використовуючи хід міркувань А. С. Макаренка, побудуйте виступ з проблеми дисципліни в групі. Продумайте, у чому і як саме вам необхідно переконати товаришів.

Вправа 2. Перевірка вмінь послідовного викладу думки.

Група розподіляється на дві частини: одна залишає кімнату на 10 хвилин. Друга, прочитавши невеликий запропонований текст, наприклад пораду В. О. Сухомлинського № 23 або № 40, складає його план, осмислюючи головні положення.

Студенти першої групи по одному повертаються до аудиторії. Першого з них знайомлять з текстом. Він обдумує його і, запросивши до аудиторії другого свого колегу, розповідає йому про прочитане. Група фіксує відповідність тексту, дотримання послідовності розкриття думки. Потім другий студент розповідає третьому зрозумілий ним текст. У кінці проводиться аналіз перекручення змісту, результати недотримання послідовності викладу.

Вправа 3. Аналіз ситуацій перевиховання.

Знайдіть ситуації, спеціально створені А. С. Макаренком для включення до взаємодії складного (важковиховуваного) підлітка – ситуація несподіваності, вибору, конфлікту із самим собою.

Визначте, чим викликаний вибір А. С. Макаренком ситуацій, спрямованих на перевиховання С. Карабанова.

«... У 1920 році 20 грудня я вперше зустрівся з Антоном Семеновичем. В тюрмі...

Привели мене в кабінет начальника тюрми. Раніше, коли наглядач заводив мене до цього кабінету, то завжди сильно штовхав мене у спину, а я й не ображався, вважав, що це в нього така «штовхаюча» спеціальність. Хоч на цей раз він мене слабо штовхнув, я, побачивши в кабінеті сторонню людину, протестуюче озирнувся, і тільки з цього мого руху А. С. Макаренко зрозумів, що перед ним хлопець гордий, із самолюбством.

Він підійшов до мене і дещо наївно запитав:

– А правда, що тебе Семеном звати?

– Правда.

– Так це ж до чортиків здорово! Ми з тобою майже тезки – мене Антоном Семеновичем звати.

Це було сказано так хороше, так по-людськи прихильно звучало!

Антон Семенович продовжував:

– Ти мене вибач, голубчик, що через мене тебе сюди запросили.

Слово «голубчик» я сприйняв як іноземне слово, тому що досі чув тільки всяку лайку. До мене зверталися в тюрмі лише з такими словами: «бандюга», «зłodюга», «негідник» і т.п., а тут раптом така мова: «голубчик», «вибач»... .

– Вибач, що я тебе потурбував.

– Нічого, – промовив.

Антон Семенович продовжує:

– Бачиш, я створюю дуже цікаву справу і хочу, щоб ти взяв у ній участь.

І я подумав: «Треба погодитися з проханням такої приємної людини!» і відповів:

– Згоден!

Він говорить:

– От і добре, от спасибі. Якщо у тебе є речі, забирай їх і йдемо.

Я відповів, що у мене всього два чемодани, причому вони обидва при мені і порожні. І я показав на свою голову і живіт.

– Дуже зручно. Прощайся з начальником і пішли.

Я зробив якийсь незрозумілий рух ногами і сказав: «До побачення». Я ще не вірив тоді, що все так може бути, що я назавжди йду з тюрми. Антон Семенович говорить:

– Дійсно, у тебе верхній чемоданчик пустий. Ти що думаєш сюди повернутися?

– Ні, ні!

І я поспішив сказати «Прощайте!»

Так воно й вийшло: я на все життя розпрощався з тюрмою... Там, у тюрмі, на столі начальника лежала моя товста справа, і А. С. Макаренко міг повестися зовсім по-іншому. Кожен раз, коли начальник тюрми викликав мене до себе, він, маючи перед очима мою справу, все ж голосно і грубо кричав: «Як прізвище?»

А тут – ні звуку про моє минуле, ні натяку на якісь зобов'язання бути «хорошим хлопчиком», «виправитися» і т.д.

(Із спогадів С. Г. Калабалина).

Вправа 4. Аналіз напрямлень перебудови хибних переконань.

Проаналізуйте ситуацію.

У сільській школі Полтавської області молода вчителька Катерина Олексіївна почула, що її шестикласники вітають один одного фашистським вигуком «Хайль!» Відверто вести себе подібним чином вони не наважувались і навряд чи пряма розмова їх би переконала.

Катерина Олексіївна обрала інший шлях. Організувала культпохід на фільм «Визволення» (він якраз демонструвався в Будинку культури). У суботу на виховній годині фільм обговорювався. Особлива увага зверталася на розгром фашистської Німеччини, Парад Перемоги у Москві і на фрагмент, який розповідав про те, що приніс фашизм людям планети. Після обговорення переглянули ілюстрації до «Історії Великої Вітчизняної війни»:

пошматований труп Зої Космодем'янської, Бухенвальд, розстріл мирного населення та ін. Були прочитані вірші про війну, вони ілюструвалися малюнками дітей різного віку, в яких відображене горе, принесене війною. І в цей час на магнітофонній плівці прозвучав запис «Хайль!, Хайль !, Хайль!», який ще раз нагадав, що таке фашизм і що він несе людям.

Завдання:

1. Продумайте свій варіант закінчення бесіди, продемонструйте його.
2. У чому складність перевиховання в цій ситуації? Чому в школярів могла виникнути подібна звичка?
3. Чому педагог створила саме такі умови для розуміння сутності вчинку? Визначте напрямлення перебудови поглядів. На які сфери особистості спрямований вплив?
4. Який можливий результат проведеної роботи?

Вправа 5. Індуктивний і дедуктивний шляхи побудови переконуючого впливу. Використовуючи матеріали книги В. О. Сухомлинського «Як виховати справжню людину» (наприклад, про необхідність віддання синівської шани або на тему «Ти народжений бути людиною, але людиною потрібно стати» та ін.), побудуйте розповідь індуктивним чи дедуктивним шляхом (від прикладів до висновків або від висновків до прикладів).

Продумайте:

- Яка ситуація може викликати необхідність Вашого виступу?
- Які думки Ви хочете передати дітям? Підберіть для цього чіткі образні повчання.
- Які почуття Ви хочете викликати у дітей? Які приклади Вам допоможуть у цьому?
- З чого почнете розповідь, як її побудуєте, завершите?

Б. Мікровиступи.

В. Тренінгові вправи на розвиток умінь переконуючого впливу (Додаток Л).

Змістово-діяльнісний компонент у сукупності всіх використаних у процесі його реалізації форм та методів формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії представлений нами схематично на рис. 3.5.

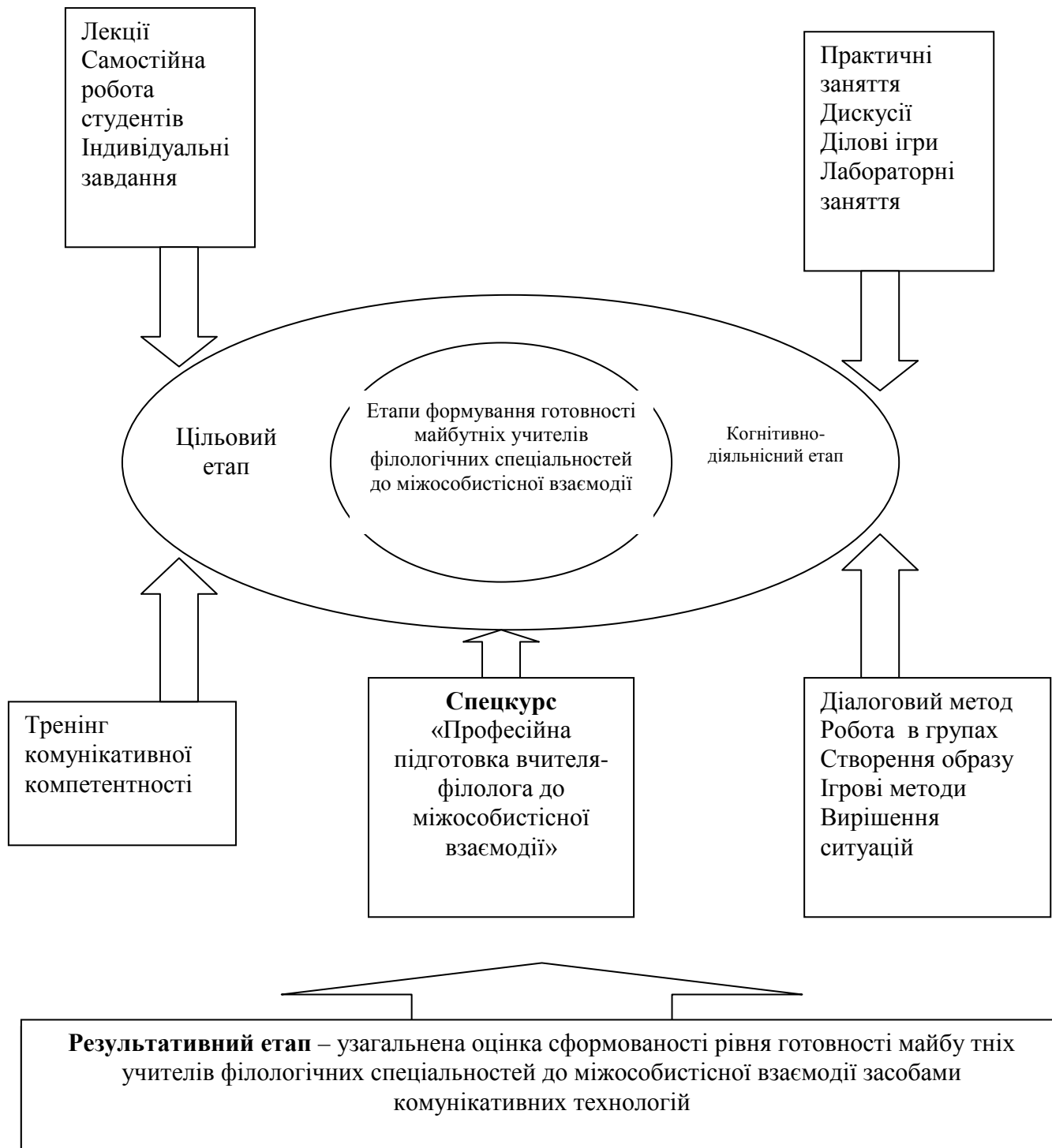


Рис. 3. 5. Зміст формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій

Результативний етап розробленої нами моделі та методики її реалізації відповідає особистісно-рефлексивному компоненту спроектованої у п. 2.3 моделі формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії і визначає, наскільки студенти змогли оцінити ефективність застосованих комунікативних технологій і визнали їх такими, що сприяють особистісно-професійному зростанню в комунікативній сфері та у сфері міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Зміст і сутність означеної рефлексії представляють результати формувального етапу експерименту, представленого в наступному параграфі.

Таким чином, нами описано процес реалізації моделі формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії та методики її реалізації. Означена методика, застосована до студентів експериментальних груп, привела до результатів формувального етапу експерименту, представлених нижче.

3.3. Аналіз результатів дослідження

У результаті формувального етапу експерименту нами було отримано дані, що засвідчили ефективність розробленої та впровадженої в практику професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей моделі й методики її реалізації, які ґрунтувалися на застосуванні комунікативних технологій. Експериментальна робота проводилася переважно на заняттях з практики іноземної мови. У ході експерименту було оцінено зміни, що відбулися в процесі розвитку мотивації студентів до здійснення ефективної міжособистісної взаємодії з учнями; зміни в рівні сформованості знань та вмінь студентів реалізовувати ефективну міжособистісну взаємодію; динаміку самооцінки та рефлексії рівня сформованості готовності до міжособистісної взаємодії.

Для визначення рівня готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до реалізації міжособистісної взаємодії в професійній діяльності після формувального етапу експерименту були використані ті ж опитувальники, що й на початку експерименту. Їх застосування та по завершенню формувального етапу зіставлення отриманих результатів діяльності експериментальних і контрольних груп у процесі дослідницької роботи дозволило порівняти вихідні та кінцеві дані й виявити результативність авторської моделі та методики її реалізації.

*Оцінка рівня сформованості мотивації майбутніх учителів
здійснювати міжособистісну взаємодію (після формувального етапу
експерименту)*

Обчислення проводилося у відносних частотах за кожною ознакою. Рівні сформованості кожного компонента визначалися за формулою розрахунку та інтерпретацією коефіцієнта прояву ознаки В. П. Беспалька [38, с. 124–125]. Значення коефіцієнта успішності $0,88 \leq f < 1$ відповідало високому рівню, $0,75 \leq f < 0,88$ – достатньому рівню, $0,50 \leq f < 0,75$ – середньому рівню, $f < 0,50$ – низькому рівню. Результати подано в таблиці 3.6.

Для мотиваційно-ціннісного компонента визначено:

- високий рівень сформованості готовності майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії – 198–224 бали;
- достатній рівень – 168–197 балів;
- середній рівень – 112–167 балів;
- низький рівень – менш ніж 112 балів.

Як бачимо з таблиці 3.6, найбільше мотивація до міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей сформована в студентів на середньому та достатньому рівні, що свідчить про те, що основна частина студентів певною мірою мотивовані на міжособистісну взаємодію як сегмент своєї майбутньої професійної діяльності.

Таблиця 3.6.

Оцінка рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента до міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей у КГ та ЕГ до та після формувального етапу експерименту

Рівні	До експерименту				Після експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%
Низький	64	19,3	71	20,2	16	4,8	53	15,1
Середній	101	30,5	112	31,8	72	21,8	98	27,8
Достатній	134	40,5	141	40,1	189	57,1	168	48,7
Високий	32	9,7	28	7,9	54	16,3	33	9,4

Результати реалізації моделі формування готовності до міжособистісної взаємодії засвідчили, що найсуттєвіші зміни (майже вдвічі) відбулися в досягненні студентами з експериментальної групи високого рівня сформованості мотивації (9,7 % на початку та відповідно 16,3 % – наприкінці експерименту); натомість частка студентів, які мають низький рівень мотивації, зменшилася в студентів експериментальних груп з 19,3 % на початку експерименту до 4,8 % – наприкінці. Дослідження мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей показало, що на відміну від результатів діагностичного зрізу на початку експерименту, де характер мотивів мав майже однакову спрямованість в усіх досліджуваних групах, то після впровадження розробленої нами моделі і методики її реалізації його показники значно зросли на високому й достатньому рівнях в експериментальній групі. Домінуючими мотивами до опанування конструктивними технологіями та техніками міжособистісної взаємодії в експериментальній групі стали такі: прагнення до самовдосконалення; намагання самостійно готувати навчальні проекти, переконувати співрозмовника, шукати оптимальні шляхи вирішення проблем у ході міжособистісної взаємодії з учнями.

Графічно результати експерименту щодо формування мотивації майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії представлено на рис. 3.6.

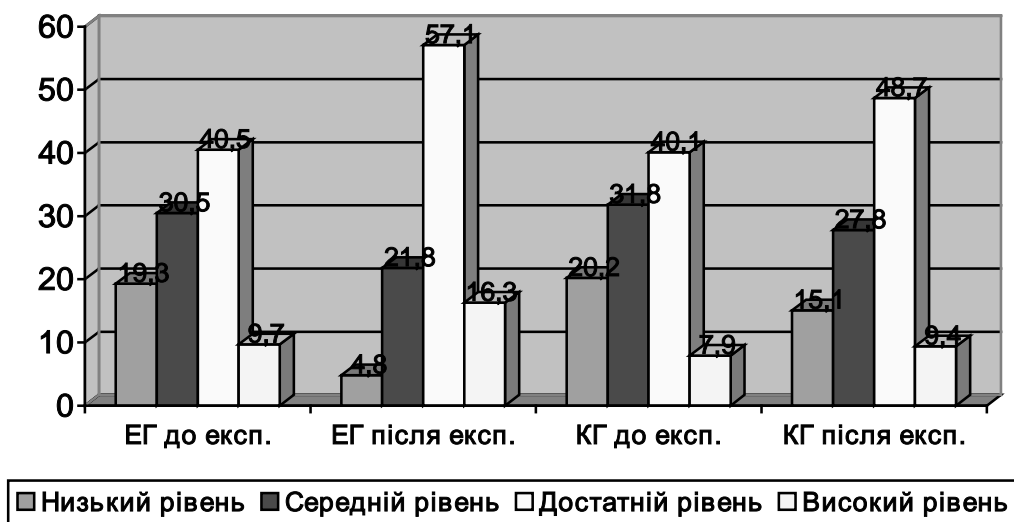


Рис. 3.6. Динаміка рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента до міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей наприкінці експерименту

Сформулюємо статистичні гіпотези:

H_0 : рівень мотивації до формування готовності до міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей в експериментальній групі **не вищий**, ніж у контрольній після формувального етапу експерименту.

H_1 : рівень мотивації до формування готовності до міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей в експериментальній групі **вищий**, ніж у контрольній після формувального етапу експерименту.

Достовірність результатів перевіримо за допомогою χ^2 – критерію Пірсона.

Для розрахунку теоретичних частот складемо таблицю (таблиця 3.7).

Таблиця 3.7.

Емпіричні та теоретичні частоти рівнів сформованості мотивації до міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей контрольної та експериментальної груп після формувального етапу експерименту

Рівні	Емпіричні частоти		Суми	Теоретичні частоти	
	ЕГ	КГ		ЕГ	КГ
Низький	16 А	53 Б	69	33,12 А	35,88 Б
Середній	72 В	98 Г	170	81,6 В	88,4 Г
Достатній	189 Д	168 Е	357	171,36 Д	185,64 Е
Високий	54 Ж	33 З	87	41,76 Ж	45,24 З
Суми	331	352	683	683	

Розрахуємо теоретичні частоти. Усього студентів, які брали участь в експерименті – 683 (331 – в експериментальній групі, та 352 – у контрольній).

Частка студентів експериментальної групи складає $331:683 = 0,48$.

Відповідно до цього розрахунку:

$$f_{a \text{ теор.}} = 69 \cdot 0,48 = 33,12;$$

$$f_{б \text{ теор.}} = 69 \cdot 0,52 = 35,88;$$

$$f_{в \text{ теор.}} = 170 \cdot 0,48 = 81,60;$$

$$f_{г \text{ теор.}} = 170 \cdot 0,52 = 88,40;$$

$$f_{д \text{ теор.}} = 357 \cdot 0,48 = 171,36;$$

$$f_{е \text{ теор.}} = 357 \cdot 0,52 = 185,64;$$

$$f_{ж \text{ теор.}} = 87 \cdot 0,48 = 41,76;$$

$$f_{з \text{ теор.}} = 87 \cdot 0,52 = 45,24.$$

Таблиця 3.8.

**Розрахунок критерію χ^2 мотивації до міжособистісної взаємодії
майбутніх учителів філологічних спеціальностей при співставленні
розподілів в експериментальній та контрольній групах після
формульовального етапу експерименту**

№ з\п	Ділянка таблиці частот	Емпір. частота (f_e)	Теорет. частота (f_T)	$f_{ej} - f_T$	$(f_{ej} - f_T)^2$	$(f_{ej} - f_T)^2 / f_T$
1	А	16	33,12	- 17,12	293,09	8,85
2	Б	53	35,88	17,12	293,09	8,17
3	В	72	81,6	- 9,6	92,16	1,13
4	Г	98	88,4	9,6	92,16	1,04
5	Д	189	171,36	17,64	311,17	1,82
6	Е	168	185,64	- 17,64	311,17	1,68
7	Ж	54	41,76	12,24	149,82	3,59
8	З	33	45,24	- 12,24	149,82	3,31
Суми		683	683	0		29,59

Маємо $\chi^2_{\text{емп.}} = 29,59$.

Число ступенів свободи $\nu = (4-1) \cdot (2-1) = 3$.

За таблицею $\chi^2_{\text{ед}} = \begin{cases} 7,815 (p \leq 0,05) \\ 11,345 (p \leq 0,01) \end{cases}$

$29,59 > 11,345$ ($\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$) для $p \leq 0,01$.

Отже, H_0 відхиляється. Приймається H_1 : рівень мотивації до формування готовності до міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей в експериментальній групі **вищий**, ніж у контрольній після формульовального етапу експерименту для $p \leq 0,01$.

*Оцінка рівня сформованості змістового компонента готовності
майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної
взаємодії (після формульовального етапу експерименту)*

Обчислення рівня сформованості знань міжособистісної взаємодії в майбутніх учителів філологічних спеціальностей, що складає основу **змістового компонента** сформованості готовності, проводилося у відносних

частотах за кожною ознакою. Відносні частоти переводилися у відсотки за поданою вище формулою (В. П. Беспалько) [39, с. 124]. Відповідно визначено:

- високий рівень сформованості умінь майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії – 327–371 бал;
- достатній рівень – 278–326 балів;
- середній рівень – 185–277 балів;
- низький рівень – менш ніж 277 балів.

Таблиця 3.9.

Оцінка рівнів сформованості змістового компонента готовності до міжособистісної взаємодії у майбутніх учителів філологічних спеціальностей у контрольних та експериментальних групах до та після формувального етапу експерименту

Рівні	До експерименту				Після експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%
Низький	138	41,7	153	43,04	12	3,6	49	13,9
Середній	109	32,9	114	32,4	92	27,8	113	32,1
Достатній	72	21,8	72	20,5	171	51,7	158	44,9
Високий	12	3,6	13	3,7	56	16,9	32	9,1

Як засвідчили результати експерименту, реалізація моделі формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії привела до значного зростання рівня їхніх знань про сутність і особливості міжособистісної взаємодії. Найбільш суттєве зростання в експериментальній групі спостерігається на високому (з 3,6 % на початку до 16,9 % наприкінці експерименту) та достатньому (21,8 % на початку експерименту та 51,7 % – наприкінці) рівнях сформованості знань. Натомість суттєво знизилася кількість студентів, які мають низький рівень знань про міжособистісну взаємодію (41,7 % на початку експерименту проти 3,6 % – наприкінці).

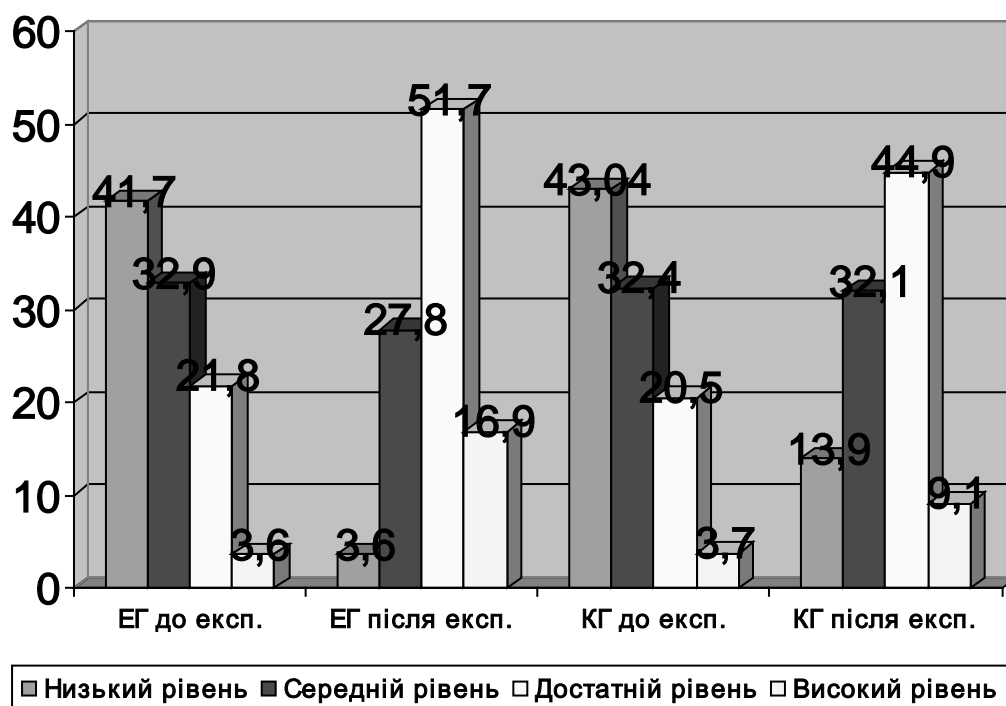


Рис. 3.7. Динаміка сформованості знань міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей на початку та наприкінці експерименту

Рівень сформованості змістового компонента готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії вказує на те, що при впровадженні моделі та методики її реалізації особлива увага приділялася:

- діагностичному аналізу умов та особливостей ситуації міжособистісної взаємодії, її проблемним аспектам та умовам;
- дослідженню індивідуальних характеристик учасників міжособистісної взаємодії;
- аналізу та синтезу опрацьованих наукових джерел;
- систематизації опрацьованої інформації для подальшого прогнозування ситуацій міжособистісної взаємодії;
- виробленню концепції міжособистісної взаємодії в професійній діяльності;
- відбору стратегії конструктивної міжособистісної взаємодії, обґрунтуванню алгоритму операцій міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Проведений нами аналіз дозволив виділити найбільш значущі зміни в експериментальній групі серед таких показників: діалогічна взаємодія, вербальна та невербальна взаємодія, міжособистісні бар'єри комунікацій, алгоритм конструювання передбачуваних ситуацій у процесі міжособистісної взаємодії.

Варто зазначити, що найменші зсуви були виявлені при аналізі таких показників, як сутність педагогічного спілкування, інтерактивна модель міжособистісної взаємодії, що свідчить про його незначну роль в організації міжособистісної взаємодії майбутніх учителів-філологів.

Сформулюємо статистичні гіпотези:

H_0 : рівень знань міжособистісної взаємодії у майбутніх учителів філологічних спеціальностей в експериментальній групі **не вищий**, ніж у контрольній після формувального етапу експерименту.

H_1 : рівень знань міжособистісної взаємодії у майбутніх учителів філологічних спеціальностей в експериментальній групі **вищий**, ніж у контрольній після формувального етапу експерименту.

Достовірність результатів перевіримо за допомогою χ^2 – критерію Пірсона.

Для розрахунку теоретичних частот складемо таблицю (таблиця 3.10).

Таблиця 3.10.

Емпіричні та теоретичні частоти рівнів сформованості знань міжособистісної взаємодії у майбутніх учителів філологічних спеціальностей контрольної та експериментальної груп після формувального етапу експерименту

Рівні	Емпіричні частоти		Суми	Теоретичні частоти	
	ЕГ	КГ		ЕГ	КГ
Низький	12 А	49 Б	69	29,28 А	31,72 Б
Середній	92 В	113 Г	205	98,4 В	106,6 Г
Достатній	171 Д	158 Е	329	157,92 Д	171,08 Е
Високий	56 Ж	32 З	88	42,24 Ж	45,76 З
Суми	331	352	683	683	

Розрахуємо теоретичні частоти. Усього студентів, які брали участь в експерименті – 683 (331 – в експериментальній групі, та 352 – у контрольній). Частка студентів експериментальної групи складає $331:683 = 0,48$.

Відповідно до цього розрахунку:

$$f_{a \text{ теор.}} = 69 \cdot 0,48 = 33,12;$$

$$f_{б \text{ теор.}} = 69 \cdot 0,52 = 35,88;$$

$$f_{в \text{ теор.}} = 170 \cdot 0,48 = 81,60;$$

$$f_{г \text{ теор.}} = 170 \cdot 0,52 = 88,40;$$

$$f_{д \text{ теор.}} = 357 \cdot 0,48 = 171,36;$$

$$f_{е \text{ теор.}} = 357 \cdot 0,52 = 185,64;$$

$$f_{ж \text{ теор.}} = 87 \cdot 0,48 = 41,76;$$

$$f_{з \text{ теор.}} = 87 \cdot 0,52 = 45,24.$$

Таблиця 3.11.

Розрахунок критерію χ^2 знань міжособистісної взаємодії в майбутніх учителів філологічних спеціальностей при співставленні розподілів в експериментальній та контрольній групах після формувального етапу експерименту

№ з\п	Ділянка таблиці частот	Емпір. частота (f_e)	Теорет. частота (f_T)	$f_{ej} - f_T$	$(f_{ej} - f_T)^2$	$(f_{ej} - f_T)^2 / f_T$
1	А	12	29,28	- 17,28	298,60	10,20
2	Б	49	31,72	17,28	298,60	9,41
3	В	92	98,4	- 6,4	40,96	0,42
4	Г	113	106,6	6,4	40,96	0,38
5	Д	171	157, 92	13,08	171,09	1,08
6	Е	158	171,08	- 13,08	171,09	1,00
7	Ж	56	42,24	13,76	189,34	4,48
8	З	32	45,76	- 13,76	189,34	4,13
Суми		683	683	0		31,1

Маємо $\chi^2_{\text{емп.}} = 31,10$.

Число ступенів свободи $\nu = (4-1) \cdot (2-1) = 3$.

За таблицею $\chi^2_{\text{ед}} = \begin{cases} 7,815 (p \leq 0,05) \\ 11,345 (p \leq 0,01) \end{cases}$

$31,10 > 11,345$ ($\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$) для $p \leq 0,01$.

Отже, H_0 відхиляється. Приймається H_1 : рівень сформованості знань міжособистісної взаємодії у майбутніх учителів філологічних спеціальностей в експериментальній групі **вищий**, ніж у контрольній після формувального етапу експерименту для $p \leq 0,01$.

*Оцінка рівня сформованості **вмінь** майбутніх учителів здійснювати міжособистісну взаємодію (після формувального етапу експерименту)*

Обчислення рівня сформованості **вмінь** майбутніх учителів філологічних спеціальностей здійснювати міжособистісну взаємодію (як основа **операційно-діяльнісного компонента готовності** майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії) проводилося у відносних частотах за кожною оцінкою. Відносні частоти переводилися у відсотки за поданою вище формулою (В. П. Беспалько) [39, с. 124]. Відповідно визначено:

- високий рівень сформованості **вмінь** майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії – 327–371 бал;
- достатній рівень – 278–326 балів;
- середній рівень – 185–277 балів;
- низький рівень – менш ніж 277 балів.

Динаміка рівнів сформованості **вмінь** майбутніх учителів філологічних спеціальностей здійснювати міжособистісну взаємодію представлена в таблиці 3.12 та на рис. 3.8.

Таблиця 3.12.

Оцінка рівнів сформованості вмінь майбутніх учителів філологічних спеціальностей здійснювати міжособистісну взаємодію у контрольних та експериментальних групах до та після формувального етапу експерименту

Рівні	До експерименту				Після експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%
Низький	163	49,30	170	48,30	17	5,1	62	17,60
Середній	104	31,4	114	32,4	121	36,6	144	40,9
Достатній	56	16,9	58	16,5	162	48,9	128	36,4
Високий	8	2,4	10	2,8	31	9,4	18	5,1

Результати формувального етапу експерименту щодо рівня сформованості **вмінь** студентів реалізовувати ефективну міжособистісну взаємодію засвідчили, що найбільш значущий результат було отримано по високому (зростання на 7,0 %: 2,4 % в експериментальних групах на початку експерименту проти 9,4 % – наприкінці експерименту) та достатньому (зростання на 32 %: 16,9 % в експериментальних групах на початку експерименту і 48,9 % – відповідно наприкінці) рівнях сформованості вмінь студентів здійснювати ефективну міжособистісну взаємодію з учнями. Ми пов'язуємо такі результати з тим, що розроблені нами модель і методика її реалізації були достатньо продуктивними, а комунікативні технології (наративні, дискурсивні, соціосеміологічні та інформаційні) – коректними й доцільними для впровадження в практику підготовки вчителя-філолога. У контрольних групах також відбулися зрушення у сформованості високого та достатнього рівня готовності до здійснення міжособистісної взаємодії: 2,8 % по високому рівню сформованості вмінь на початку експерименту проти 5,1 % – наприкінці та 16,5 % по середньому рівню сформованості готовності на початку експерименту і 36,4 % – наприкінці експерименту. Більш низькі

показники у контрольних групах можна пояснити фрагментарним характером реалізації обраних нами для експерименту комунікативних технологій.

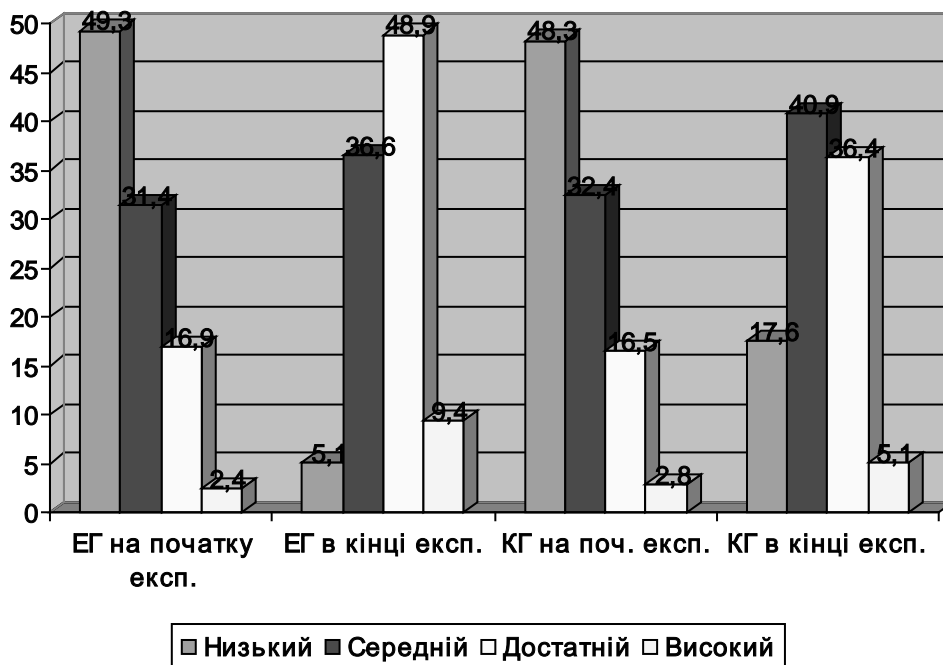


Рис. 3.8. Оцінка рівнів сформованості вмінь майбутніх учителів філологічних спеціальностей здійснювати міжособистісну взаємодію в контрольних та експериментальних групах до та після формувального етапу експерименту

Зміни в операційно-діяльнісному компоненті засвідчують суттєве підвищення рівня вмінь студентів експериментальних груп виконувати такі дії та операції:

- розробку алгоритму професійної міжособистісної взаємодії;
- відбір найбільш доцільних технологій, форм, методів, технік та засобів, що можуть бути застосовані в конкретній ситуації міжособистісної взаємодії педагога з дітьми;
- коректну трансляцію навчальної інформації;
- проектування й децентрацію міжособистісної взаємодії, ефективну аргументацію та переконування співрозмовника;

- оцінювання та відбір альтернатив у процесі прийняття рішень у ході ситуації міжособистісної взаємодії.

Діагностика рівня вмінь засвідчила, що на початковому етапі експерименту виявлено досить низький рівень сформованості багатьох умінь. Аналіз результатів формувального етапу експерименту показав ефективність упровадження розробленої нами моделі та методики її реалізації у процес підготовки майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії.

Сформулюємо статистичні гіпотези:

H_0 : рівень умінь здійснювати міжособистісну взаємодію майбутніх учителів філологічних спеціальностей в експериментальній групі **не вищий**, ніж у контрольній після формувального етапу експерименту.

H_1 : рівень умінь здійснювати міжособистісну взаємодію майбутніх учителів філологічних спеціальностей в експериментальній групі **вищий**, ніж у контрольній після формувального етапу експерименту.

Достовірність результатів перевіримо за допомогою χ^2 – критерію Пірсона.

Для розрахунку теоретичних частот складемо таблицю (таблиця 3.13).

Таблиця 3.13.

Емпіричні та теоретичні частоти рівнів сформованості вмінь здійснювати міжособистісну взаємодію майбутніх учителів філологічних спеціальностей контрольної та експериментальної групи після формувального етапу експерименту

Рівні	Емпіричні частоти		Суми	Теоретичні частоти	
	ЕГ	КГ		ЕГ	КГ
Низький	17 А	62 Б	79	37,92 А	41,08 Б
Середній	121 В	144 Г	265	127,2 В	137,8 Г
Достатній	162 Д	128 Е	290	139,2 Д	150,8 Е
Високий	31 Ж	18 З	49	23,52 Ж	25,48 З
Суми	331	352	683	683	

Розрахуємо теоретичні частоти. Усього студентів, які брали участь в експерименті – 683 (331 – в експериментальній групі, та 352 – у контрольній). Частка студентів експериментальної групи складає $331:683 = 0,48$.

Відповідно до цього розрахунку:

$$f_{a \text{ теор.}} = 69 \cdot 0,48 = 33,12;$$

$$f_{б \text{ теор.}} = 69 \cdot 0,52 = 35,88;$$

$$f_{в \text{ теор.}} = 170 \cdot 0,48 = 81,60;$$

$$f_{г \text{ теор.}} = 170 \cdot 0,52 = 88,40;$$

$$f_{д \text{ теор.}} = 357 \cdot 0,48 = 171,36;$$

$$f_{е \text{ теор.}} = 357 \cdot 0,52 = 185,64;$$

$$f_{ж \text{ теор.}} = 87 \cdot 0,48 = 41,76;$$

$$f_{з \text{ теор.}} = 87 \cdot 0,52 = 45,24.$$

Таблиця 3.14.

Розрахунок критерію χ^2 умінь здійснювати міжособистісну взаємодію майбутніх учителів філологічних спеціальностей при співставленні розподілів в експериментальній та контрольній групах після формувального етапу експерименту

№ з\п	Ділянка таблиці частот	Емпір. частота (f_e)	Теорет. частота (f_T)	$f_{ej} - f_T$	$(f_{ej} - f_T)^2$	$(f_{ej} - f_T)^2 / f_T$
1	А	17	37,92	- 20,92	437,65	11,54
2	Б	62	41,08	20,92	437,65	10,65
3	В	121	127,2	- 6,2	38,44	0,30
4	Г	144	137,8	6,2	38,44	0,28
5	Д	162	139,2	22,8	519,84	3,73
6	Е	128	150,8	- 22,8	519,84	3,45
7	Ж	31	23,52	7,48	55,95	2,38
8	З	18	25,48	- 7,48	55,95	2,19
Суми		683	683	0		34,52

Маємо $\chi^2_{\text{емп.}} = 31,10$.

Число ступенів свободи $\nu = (4-1) \cdot (2-1) = 3$.

За таблицею $\chi^2_{\text{ед}} = \begin{cases} 7,815 (p \leq 0,05) \\ 11,345 (p \leq 0,01) \end{cases}$

$31,10 > 11,345 (\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{кр.}})$ для $p \leq 0,01$.

Отже, H_0 відхиляється. Приймається H_1 : рівень сформованості вмінь здійснювати міжособистісну взаємодію в майбутніх учителів філологічних спеціальностей в експериментальній групі **вищий**, ніж у контрольній після формувального етапу експерименту для $p \leq 0,01$.

Оцінка рівня сформованості рефлексивного компонента готовності до міжособистісної взаємодії (після формувального етапу експерименту)

Обчислення рівня сформованості **рефлексивного компонента готовності** до міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей проводилося у відносних частотах за кожною оцінкою. Відносні частоти переводилися у відсотки за поданою вище формулою (В. П. Беспалько) [39, с. 124]. Відповідно визначено:

- високий рівень сформованості рефлексії міжособистісної взаємодії майбутніх учителів-філологів – 327–371 бал;
- достатній рівень – 278–326 балів;
- середній рівень – 185–277 балів;
- низький рівень – менш ніж 277 балів.

Динаміка рівнів сформованості рефлексивного компонента готовності до міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей представлена в таблиці 3.15 та на рис. 3.9.

Таблиця 3.15.

Оцінка рівнів сформованості рефлексивного компонента готовності до міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей у контрольних та експериментальних групах до та після формувального етапу експерименту

Рівні	До експерименту				Після експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%
Низький	125	37,8	132	37,5	27	8,01	115	32,7
Середній	101	30,5	107	30,4	76	23,0	71	20,2
Достатній	92	27,8	101	28,7	189	57,1	146	41,04
Високий	13	3,9	12	3,4	39	11,8	20	5,7

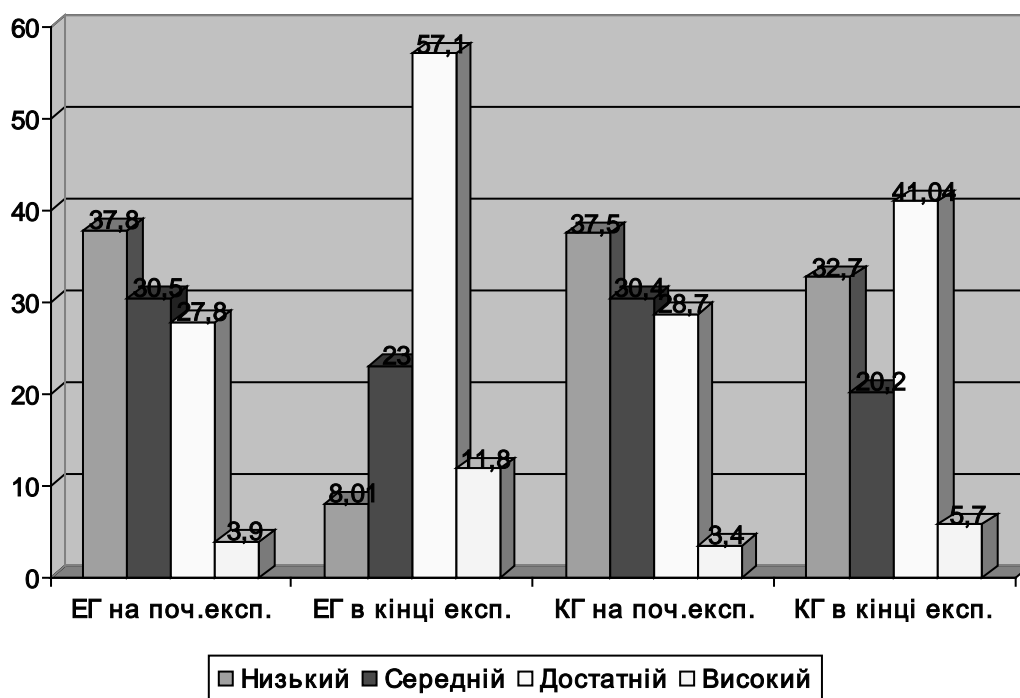


Рис. 3.9. Оцінка рівнів сформованості рефлексивного компонента готовності до міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей у контрольних та експериментальних групах до та після формувального етапу експерименту

Таким чином, як засвідчили результати формувального етапу експерименту, студенти експериментальних груп виявили суттєво кращу

здатність до рефлексії рівня сформованості своєї готовності до міжособистісної взаємодії, а саме: високий рівень рефлексивного компонента зріс на 13,3 % (від 3,6 % на початку експерименту до 16,9 % наприкінці), достатній – на 29,9 % (з 21,8 % на початку експерименту до 51,7 % – наприкінці). У контрольних групах зрушення в розвитку рефлексії також відбулися, але на значно нижчому рівні: по високому рівню – з 3,7 % до 9,1 %, та достатньому – з 20,5 % до 44,9 %.

Сформулюємо статистичні гіпотези:

H_0 : рівень рефлексивного компонента готовності до міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей в експериментальній групі **не вищий**, ніж у контрольній після формувального етапу експерименту.

H_1 : рівень рефлексивного компонента готовності до міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей в експериментальній групі **вищий**, ніж у контрольній після формувального етапу експерименту.

Достовірність результатів перевіримо за допомогою χ^2 – критерію Пірсона.

Для розрахунку теоретичних частот складемо таблицю (таблиця 3.16).

Таблиця 3.16.

Емпіричні та теоретичні частоти рівнів сформованості рефлексивного компонента готовності до міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей контрольної та експериментальної групи після формувального етапу експерименту

Рівні	Емпіричні частоти		Суми	Теоретичні частоти	
	ЕГ	КГ		ЕГ	КГ
Низький	27 А	115 Б	142	68,17 А	73,84 Б
Середній	76 В	71 Г	147	70,56 В	76,44 Г
Достатній	189 Д	146 Е	335	160,8 Д	174,2 Е
Високий	39 Ж	20 З	59	28,32 Ж	30,68 З
Суми	331	352	683	683	

Відповідно до цього розрахунку:

$$f_{a \text{ теор.}} = 69 \cdot 0,48 = 33,12;$$

$$f_{б \text{ теор.}} = 69 \cdot 0,52 = 35,88;$$

$$f_{в \text{ теор.}} = 170 \cdot 0,48 = 81,60;$$

$$f_{г \text{ теор.}} = 170 \cdot 0,52 = 88,40;$$

$$f_{д \text{ теор.}} = 357 \cdot 0,48 = 171,36;$$

$$f_{е \text{ теор.}} = 357 \cdot 0,52 = 185,64;$$

$$f_{ж \text{ теор.}} = 87 \cdot 0,48 = 41,76;$$

$$f_{з \text{ теор.}} = 87 \cdot 0,52 = 45,24.$$

Таблиця 3.17.

Розрахунок критерію χ^2 рефлексивного компонента готовності до міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей при співставленні розподілів в експериментальній та контрольній групах після формувального етапу експерименту

№ п\п	Ділянка таблиці частот	Емпір. частота (f_e)	Теорет. частота (f_r)	$f_{ej} - f_r$	$(f_{ej} - f_r)^2$	$(f_{ej} - f_r)^2 / f_r$
1	А	27	68,16	- 41,16	1694,15	24,86
2	Б	115	73,84	41,16	1694,15	22,94
3	В	76	70,56	5,44	29,59	0,42
4	Г	71	76,44	- 5,44	29,59	0,39
5	Д	189	160,8	28,2	795,24	4,95
6	Е	146	174,2	- 28,2	795,24	4,57
7	Ж	39	28,32	10,68	114,06	4,03
8	З	20	30,68	- 10,68	114,06	3,72
Суми		683	683	0		65,88

Маємо $\chi^2_{\text{емп.}} = 31,10$.

Число ступенів свободи $\nu = (4-1) \cdot (2-1) = 3$.

За таблицею $\chi^2_{\text{ед}} = \begin{cases} 7,815 (p \leq 0,05) \\ 11,345 (p \leq 0,01) \end{cases}$

$31,10 > 11,345$ ($\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$) для $\rho \leq 0,01$.

Отже, H_0 відхиляється. Приймається H_1 : рівень сформованості рефлексивного компонента готовності до міжособистісної взаємодії майбутніх учителів філологічних спеціальностей в експериментальній групі **вищий**, ніж у контрольній після формувального етапу експерименту для $\rho \leq 0,01$.

Загалом, результати експериментальної роботи з упровадження моделі формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії представлено в таблиці 3.18.

Таблиця 3.18.

Узагальнені відомості про рівень сформованості готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії до та після експерименту в контрольних та експериментальних групах (у %)

Рівень сформованості готовності	Компоненти готовності															
	Мотиваційний				Змістовий				Процесуальний				Особистісно-рефлексивний			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.	до експ.	після експ.
Низький	20,2	15,1	19,3	4,8	43,04	13,9	41,7	3,6	48,3	17,6	49,3	5,1	37,5	32,7	37,8	8,01
Середній	31,8	27,8	30,5	21,8	32,4	32,1	32,9	27,8	32,4	40,9	31,4	36,6	30,4	20,2	30,5	23,0
Достатній	40,1	48,7	40,5	57,1	20,5	44,9	21,8	51,7	16,5	36,4	16,9	48,9	28,7	41,04	27,8	57,1
Високий	7,9	9,4	9,7	16,3	3,7	9,1	3,6	16,9	2,8	5,1	2,4	9,4	3,4	5,7	3,9	11,8

Таким чином, нами здійснено якісний та кількісний аналіз результату експерименту з перевірки ефективності моделі формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії. Експеримент засвідчив, що рівень мотивації, знань, умінь та

рефлексії міжособистісної взаємодії в студентів експериментальних груп виявився значно вищим наприкінці експериментальної роботи; так, рівень мотивації студентів експериментальних груп виріс майже вдвічі (з 9,7 % на початку експерименту до 16,3 % – наприкінці експерименту для високого рівня сформованості). Рівень знань студентів експериментальної групи про ефективну міжособистісну взаємодію зріс відповідно з 3,6 % на початку експерименту до 16,9 % – наприкінці (по достатньому рівню з 21,8 % на початку експерименту до 51,7 % наприкінці). Суттєво підвищився рівень умінь студентів експериментальних груп здійснювати ефективну міжособистісну взаємодію: з 2,4 % на початку експерименту до 9,4 % наприкінці (високий рівень) та з 16,9 % на початку експерименту до 48,9 % наприкінці (достатній рівень). Щодо рівня сформованості рефлексії своєї готовності до міжособистісної взаємодії, то майбутні вчителі-філологи з експериментальних груп виявили зростання високого рівня рефлексії з 3,9 % до 11,8 % протягом експерименту по високому рівню, та з 27,8 % до 57,1 % – відповідно по достатньому рівню.

Отже, аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи засвідчив коректність висунутої нами гіпотези про те, що формувати готовність майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії можливо за умови теоретичного обґрунтування, розробки й упровадження в практику професійної підготовки спеціальних комунікативних технологій, які суттєво впливають на динаміку розвитку всіх компонентів означеної готовності – мотиваційно-ціннісного, змістового, операційно-діяльнісного та рефлексивного.

Висновки до третього розділу

У розділі представлено аналіз стану професійної готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії, зміст та особливості впровадження розробленої нами моделі формування готовності

студентів до означеної взаємодії і методики її реалізації, та результати формувального етапу експерименту.

Як засвідчив констатувальний етап експериментальної роботи, показники сформованості рівнів готовності майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії в контрольних та експериментальних групах були приблизно однаковими, що пояснено в розділі рівними змістовими та процесуальними характеристиками навчального процесу в обох групах. Як засвідчило дослідження, кількісні показники високого рівня сформованості означеної готовності коливаються від 2,4 % до 9,7 %; достатнього – від 40,5 % до 16,5 %; середнього – від 30,4 % до 32,9 %; низького – від 19,3 % до 49,3 %. Результати констатувального етапу експерименту засвідчили переважання низького рівня сформованості готовності студентів-філологів до міжособистісної взаємодії за операційно-діяльнісним компонентом, що підтверджує недостатню сформованість у них умінь реалізовувати ефективну міжособистісну взаємодію; так само найменші показники по високому рівню були отримані за операційно-діялісним та змістовим компонентах, що свідчить про певний рівень вмотивованості студентів та здатності до самооцінки свого рівня сформованості готовності до взаємодії, але нестачу в них знань та вмінь її реалізувати.

Таким чином, результати констатувального етапу експерименту довели, що майбутні вчителі філологічних спеціальностей мають недостатньо сформований рівень готовності до міжособистісної взаємодії. Отримані дані засвідчили необхідність розробки спеціальної моделі формування готовності до міжособистісної взаємодії майбутніх учителів-філологів засобами комунікативних технологій та методики її реалізації.

На підставі проведеного констатувального етапу експерименту було розроблено й упроваджено в практику професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей модель формування готовності до міжособистісної взаємодії, в основу якої було покладено теоретично обґрунтовані в розділі 2 сучасні комунікативні технології. Розробка моделі

відбувалася в єдності кількох взаємопов'язаних блоків: цільового (передбачає проектування можливого образу результату технології), змістово-діяльнісного (відповідає змістовому та операційно-діяльнісному компонентам моделі формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії та відображає найбільш ефективні форми і методи роботи зі студентами на заняттях з практики мови) і результативного (відповідає рефлексивному компоненту моделі й визначає, наскільки студенти змогли оцінити ефективність реалізованих з ними на заняттях комунікативних технологій).

У розділі здійснено якісний та кількісний аналіз результату експерименту з перевірки ефективності моделі формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії та методики її реалізації. Експеримент засвідчив, що рівень мотивації, знань, умінь та рефлексії міжособистісної взаємодії в студентів експериментальних груп виявився значно вищим наприкінці експериментальної роботи; так, рівень мотивації студентів експериментальних груп виріс майже вдвічі (з 9,7 % на початку експерименту до 16,3 % – наприкінці експерименту для високого рівня сформованості). Рівень знань студентів експериментальної групи про ефективну міжособистісну взаємодію зріс відповідно з 3,6 % на початку експерименту до 16,9 % – наприкінці (по достатньому рівню з 21,8 % на початку експерименту до 51,7 % наприкінці). Суттєво підвищився рівень умінь студентів експериментальних груп здійснювати ефективну міжособистісну взаємодію: з 2,4 % на початку експерименту до 9,4 % наприкінці (високий рівень) та з 16,9 % на початку експерименту до 48,9 % наприкінці (достатній рівень). Щодо рівня сформованості рефлексії своєї готовності до міжособистісної взаємодії, то майбутні вчителі-філологи з експериментальних груп виявили зростання високого рівня рефлексії з 3,9 % до 11,8 % протягом експерименту по високому рівню, та з 27,8 % до 57,1 % – відповідно по достатньому рівню.

Отже, аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи засвідчив коректність висунутої нами гіпотези про те, що формувати готовність майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії можливо за умови теоретичного обґрунтування, розробки й упровадження в практику професійної підготовки спеціальних комунікативних технологій, які суттєво впливають на динаміку розвитку всіх компонентів означеної готовності – мотиваційно-ціннісного, змістового, операційно-діяльнісного та рефлексивного.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У результаті проведеного дослідження процесу формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей було сформульовано такі **загальні висновки:**

1. У дисертації визначено провідні науково-теоретичні підходи до проблеми формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій, які складають її теоретичні основи. Проаналізовано *базові філософські концепції дослідження* – комунікативну філософію та теорію діалогу, в тому числі діалогу культур.

Окреслено значущість системного, інформаційно-комунікативного, компетентнісного, діяльнісного наукових підходів у розгляді досліджуваної проблеми. У межах провідного компетентнісного підходу з'ясовано рівні педагогічного дискурсу та їх зв'язок з процесом формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій.

У результаті здійсненого категоріально-понятійного аналізу проблеми дослідження подано тлумачення його провідного поняття – готовність майбутнього вчителя-філолога до професійної діяльності як інтегральної характеристики особистості майбутнього фахівця, що формується в результаті професійної підготовки і виявляється в його здатності здійснювати професійну діяльність з урахуванням вимог до професійної кваліфікації.

Формування готовності майбутнього вчителя-філолога до міжособистісної взаємодії окреслено в дослідженні як цілеспрямований і організований педагогічний процес, результатом якого є мотивація, професійні знання, вміння, навички та особистісні характеристики майбутнього вчителя-філолога, що передбачає використання сукупності комунікативних технологій у процесі професійної підготовки у ВНЗ.

2. У дисертації окреслено сутність й особливості міжособистісної взаємодії в професійній діяльності вчителя-філолога.

Доведено, що зазначена категорія має міждисциплінарний характер і розглядається у *філософії* (взаємодія як універсальне поняття – взаємообмін діями в контексті діалогу), *психології* (міжособистісна взаємодія як спосіб психологічного впливу, що виражається у формі комунікацій – переконання, зараження, навіювання, наслідування та ін.), *педагогіці* (як суб'єкт – суб'єктна взаємодія).

Обґрунтовано, що міжособистісна взаємодія майбутнього вчителя-філолога є двостороннім процесом обміну діями, що характеризує, по-перше, спрямованість на вирішення педагогічних завдань, по-друге, досягнення результату формування готовності до професійної діяльності у сфері міжособистісної взаємодії у навчальних закладах після завершення навчання у ВНЗ.

Доведено, що досліджуваний феномен у професійній діяльності вчителя-філолога має системний характер, ґрунтується на сучасних інформаційно-комунікаційних технологіях, є різновидом діяльності вчителя-філолога. Обґрунтовано взаємозв'язок і взаємозумовленість взаємодії і спілкування (співвідношення форми і змісту, комунікації й інтеракції). Охарактеризовано специфіку конструктивної і деструктивної взаємодії в педагогічному процесі.

3. Визначено особливості застосування комунікативних технологій у формуванні професійної готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії, які полягають в урахуванні: специфіки професійної діяльності вчителя в системі «людина-людина»; інформативній насиченості суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчально-виховного процесу в контексті вивчення філологічних дисциплін, що передбачає використання їх комунікативного потенціалу.

Проаналізовано дидактичні можливості основних комунікативних технологій, які можуть бути застосовані в професійній підготовці.

Доведено, що комунікативні технології (наративні, дискурсивні, соціосеміологічні та інформаційно-комунікаційні) можуть слугувати основою для проектування й реалізації моделі готовності вчителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії.

4. На основі здійсненого аналізу різноманітних підходів до структурування готовності майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу визначено складові досліджуваного феномена. До його структури віднесено мотиваційний компонент (мотиви щодо здобуття вищої освіти, забезпечення професійного зростання та саморозвитку, підвищення соціального статусу в суспільно значущих групах). Доведено про важливість реалізації знань (змістовий компонент), що забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію, зокрема, способів упровадження комунікативних технологій, оцінювання рівня її ефективності тощо. Окреслено значущість відповідних умінь (процесуальний компонент) – передавати навчальну інформацію, користуватися вербальними й невербальними засобами інформування, організовувати й підтримувати педагогічний діалог, орієнтуватися в комунікативній ситуації взаємодії, ідентифікувати отриману інформацію тощо. Визначено особистісні якості (особистісно-рефлексивний компонент), що забезпечують ефективність процесу формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей засобами комунікативних технологій, наявність яких забезпечує здатність до рефлексії, творчості тощо.

На основі аналізу місця і ролі комунікативних технологій у формуванні готовності майбутніх учителів-філологів та науково-теоретичного аналізу проблеми підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності визначено провідні критерії (цілемотиваційний, когнітивний, діяльнісний, оцінно-рефлексивний), показники та рівні (низький, середній, достатній, високий) готовності означених фахівців до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій.

5. Розроблено та експериментально перевірено ефективність моделі формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій та методики її реалізації. Авторська методика реалізовувалася шляхом змістового наповнення дисциплін, упровадження комунікативних технологій (наративних, дискурсивних, соціосеміологічних, інформаційно-комунікаційних), упровадження спецкурсу «Професійна підготовка вчителя-філолога до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій» (всього годин – 30, з них практичних – 16, позааудиторних – 14).

Зазначене передбачало застосування ефективних форм і методів формування досліджуваної готовності, до яких віднесено: діалоговий метод, роботу в групах, створення образу, ігрові методи, проектування і вирішення ситуаційних комунікативних задач, виконання студентами самостійних завдань комунікативного характеру, семінар-дискусія, діалог-гра та ін.

Результати формувального етапу експерименту засвідчили позитивну динаміку формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії за всіма її компонентами (наприклад, мотиваційний – на високому рівні з 9,7 % до 16,3 %, змістовий – на достатньому рівні з 21,8 % до 51,7 %, процесуальний – на достатньому рівні з 16,9 % до 48,9 %, особистісно-рефлексивний – на високому рівні з 3,9 % до 11,8 %).

Вірогідність результатів дослідження підтверджена методами математичної статистики (χ^2 – критерія Пірсона). Зазначене засвідчує, що авторська модель і методика її реалізації є ефективними, а комунікативні технології (наративні, дискурсивні, соціосеміологічні та інформаційно-комунікаційні) – коректними й доцільними для впровадження в процес професійної підготовки вчителя-філолога до реалізації міжособистісної взаємодії у професійній діяльності.

Дослідження не претендує на вичерпне висвітлення всіх аспектів професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей до

міжособистісної взаємодії. Подальшого вивчення потребують: питання формування готовності майбутніх філологів до вирішення педагогічних конфліктів; проблеми методики і практики професійної підготовки вчителя до міжособистісної взаємодії у позаурочній діяльності; деякі аспекти розвитку професійної компетентності майбутнього фахівця у вирішенні педагогічних задач на основі ефективної міжособистісної взаємодії та ін.

Список використаних джерел і літератури:

1. Абасова С. Э. Современные информационно-коммуникационные технологии образования / С. Э. Абасова, С. Г. Абдуллаев // Новые информационные технологии в образовании: материалы международной научно-практической конференции : в 2-х ч. – Екатеринбург : РГППУ, 2011. – Ч. 1. – 318 с.
2. Абрамова О. А. Специфика профессионального общения в структуре профессиональной деятельности педагога [Электронный ресурс] / О. А. Абрамова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 1 (09). – Режим доступа : http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/33276/ssoar-mrsp-2012-1-abramova-Specific_professional_communication_in_the.pdf?sequence=1
3. Ажнюк Б. Наслідки глобалізації (лінгвістичний аспект) / Б. Ажнюк // Урок української. – 2001. – № 1. – С. 58–60.
4. Акопян М. А. Личностно-ориентированная направленность коммуникативных технологий обучения студентов педагогического вуза: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Акопян Марина Артавазовна. – Ростов-на-Дону, 2005. – 192 с.
5. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1991. – 154 с.
6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с. – (Серия Мастера психологии).
7. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1988. – 288 с.
8. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 375 с.
9. Андрущенко Т. Ю. Психология профессионального общения : метод. пособие / Т. Ю. Андрущенко, В. В. Кисляков. – Волгоград : ВГПИ, 1990. – 30 с.

10. Антипова В. М. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете / В. М. Антипова, К. Ю. Колесина, Г. А. Пахомова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 57–62.
11. Антонова Н. О. Проблеми діагностики психологічної готовності до професійної діяльності у випускників психологічного факультету / Н. О. Антонова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць. – 2009. – Том X. – Ч. 11. – С. 43–52.
12. Антонова О. Є. Теоретико-методичні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Антонова Олена Євгеніївна. – Житомир, 2008. – 548 с.
13. Антонова О. Є. Формування у майбутніх учителів базових знань з педагогіки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Антонова Олена Євгенівна. – Житомир, 2000. – 247 с.
14. Анцупов А. Я. Словарь конфликтолога / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2006. – 526 с.
15. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – М. : Прогресс, 1990. – 444 с.
16. Арендачук И. В. Коммуникативные технологии в системе высшего образования: психолого-педагогический аспект [Электронный ресурс] / И. В. Арендачук. – Режим доступа : www.sgu.ru/files/nodes/63395/Arendachuk.pdf
17. Аридин В. М. Навчальна діяльність студентів : довідковий посібник для абітурієнтів, студентів, молодих викладачів / В. М. Аридин, Г. О. Атанов. – Донецьк : ЕАИ-пресс, 2000. – 80 с.
18. Артеменко О. В. Особливості підготовки майбутнього вчителя-філолога в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях / О. В. Артеменко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2011. – Вип. 16. – С. 16–24.
19. Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1976. – 200 с.

20. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.
21. Афанасьєва О. Проблема професійної підготовки студентів-філологів (літературний аспект) / Ольга Афанасьєва // Наукові записки Черкаського національного університету. Серія філологічні науки. – 2007. – Вип. 96 (2). – С. 461–466.
22. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
23. Базиль Л. О. Основи теоретичної підготовки студентів філологічних факультетів на матеріалі літературознавчих дисциплін / Л. О. Базиль // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. – 2006. – Вип. 7. – С. 62–65.
24. Бакиров А. С. Контролирующая деятельность и самоконтроль учителя в условиях инновационной школы : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / А. С. Бакиров. – Казань, 2001. – 23 с.
25. Балыхина Т. М. Структура и содержание профессиональной компетенции филолога: Методологические проблемы обучения русскому языку: дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Балыхина Татьяна Михайловна. – М., 2000. – 476 с.
26. Барабанова З. П. Организация образовательного взаимодействия между педагогом и учащимися / З. П. Барабанова // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 1. – С. 40–42.
27. Барбіна Є. С. Педагогічна майстерність як чинник інтеграції професійної підготовки майбутнього вчителя / Є. С. Барбіна // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 133–141.
28. Барбіна Є. С. Формування педагогічної майстерності вчителя в системі неперервної педагогічної освіти / Є. С. Барбіна // Неперервна педагогічна освіта : зб. наук. праць. – К. : Думка, 2001. – С. 24–27.

29. Барт Р. Мифологии. Mythologies / Р. Барт ; [пер. с фр. С. Зенкин]. – М. : Изд-во им. Сабашниковых, 2000. – 320 с.
30. Бахтин М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук [Текст] / М. Бахтин. – СПб. : Азбука, 2000. – 336 с.
31. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи / М. М. Бахтин. – М. : Просвещение, 1986. – 543 с.
32. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1979. – 412 с.
33. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.
34. Белялова А. Р. Коммуникативная технология обучения иностранным языкам в системе высшего педагогического образования / А. Р. Белялова // Современные коммуникативные технологии в языковом образовании : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Хабаровск : Изд-во Тихоокеанского гос. ун-та, 2008. – С. 31–34.
35. Бенвенист Э. О субъективности в языке / Э. Бенвенист // Общая лингвистика. – М. : Прогресс, 1974. – Гл. 28. – С. 292–300.
36. Березюк О. С. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Березюк Олена Станіславівна. – К., 1995. – 169 с.
37. Берлянд И. Е. К построению психологической концепции ШДК / И. Е. Берлянд // Школа диалога культур. Основы программы. – Кемерово, 1992. – С. 23.
38. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М. : Изд-во Института профессионального образования, 1995. – 336 с.
39. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
40. Библер В. Диалог и диалогика [Электронный ресурс] / В. Библер. – Режим доступа : http://www.bibler.ru/bid_dialog.html

41. Библер В. С. Культура. Диалог культур / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 3–12.
42. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура / В. С. Библер. – М. : Прогресс, 1991. – 176 с.
43. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.
44. Библер В. С. Цивилизация и культура / В. С. Библер. – М. : Академия, 1993. – 212 с.
45. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И. Л. Бим. – М. : «Просвещение», 1988. – 255 с.
46. Бідюк Н. М. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя-філолога: зміст і структура / Н. М. Бідюк // Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : зб. наук. праць. – Київ–Львів : ЛДУ БЖД, 2012. – Вип. 3. – Ч. 2. – С. 158–161.
47. Богданова И. М. Формирование профессионально-педагогической готовности будущих учителей к компьютерному образованию школьников : автореф. дисс. на соскание науч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / И. М. Богданова. – Київ, 1990. – 22 с.
48. Богуш В. П. Игры на уроках английского языка / В. П. Богуш // Иностранные языки в школе. – 1982. – № 1. – С. 44–49.
49. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 271 с.
50. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович. – М. : Знание, 1986. – 344 с.
51. Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко]. – М. : АСТ: АСТ МОСКВА ; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.

52. Бондаренко Ю. О. Міфотворення як соціальна технологія / Ю. О. Бондаренко // Соціологічні студії. Розділ І. – 2012. – № 1. – С. 11–15.
53. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / О. І. Бондарчук. – К., 2008. – 34 с.
54. Бордовский Г. А. Новые технологии обучения: вопросы терминологии / Г. А. Бордовский, В. А. Извозчиков // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 12–15.
55. Бродська Л. В. Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до виховної роботи в школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 1300.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Бродська. – К., 2006. – 20 с.
56. Бубнова М. Ю. Готовність майбутніх учителів математики до професійної діяльності / М. Ю. Бубнова // Didactics of mathematics: Problems and Investigations. – 2010. – № 33. – С. 17–20.
57. Будій Н. Застосування наративних технологій з дітьми молодшого шкільного віку на уроках рідної мови / Надія Будій // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2009. – № 2. – С. 129–136.
58. Булах І. С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів : навч.-метод. посібник / І. С. Булах, Л. В. Долинська. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – 114 с.
59. Бурлачук В. Символічні системи та конструювання соціального смислу [Текст] / В. Бурлачук // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2004. – С. 147–155.
60. Бурова Е. Особливості взаємодії теорії і практики у педагогічній спадщині діячів освіти / Е. Бурова // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць. – Словянськ, 2012. – Вип. LIX. – С. 141–147.

61. Бутвиловский А. В. Педагогическое воздействие в обучении и общении [Электронный ресурс] / А. В. Бутвиловский, Е. А. Кармалькова. – Режим доступа :
<http://www.bsmu.by/militarymedicine/9b1d284c08c4971b80c768acc1c1b549/>
62. Васильев В. В. Структурно-функціональна модель педагогічного процесу формування професійного потенціалу державних службовців системи соціального захисту населення / В. В. Васильев // Наукові записки НаУКМА. – 2008. – Т. 84. – С. 6–10.
63. Васильєва М. П. Формування комунікативних умінь як компонента педагогічної культури майбутнього вчителя [Текст]: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М. П. Васильєва. – Х., 1997. – 23 с.
64. Васютинський В. О. Три джерела групової феноменології в педагогічній взаємодії [Електронний ресурс] / В. О. Васютинський. – Режим доступу :
http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/PSPO/2004_6_1/doc_pdf/Vasyutinsky.pdf.
65. Ваховський Л. Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз / Л. Ваховський // Шлях освіти. – 2007. – № 1 (43). – С. 42–45.
66. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 72–94.
67. Веденов А. А. Моделирование элементов мышления / А. А. Веденов. – М. : Наука, 1988. – 334 с.
68. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : [метод. пособие] / Андрей Александрович Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
69. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
70. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1980. – 320 с.

71. Вечірко М. Особливості формування готовності до професійного самовизначення майбутнього вчителя філологічних спеціальностей [Електронний ресурс] / М. Вечірко. – Режим доступу : http://www.kspu.kr.ua/en/kafedra-sotsialnoi-pedahohiky-ta-psykholohii/70--2014/-34/1270-osoblivosti_formuvannya_gotovnosti_do_profesijnogo_samoviznachennya_majbutnogo_vchitelya_filologichnix_specialnostej
72. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 207 с.
73. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В. В. Виноградов. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – 255 с.
74. Виролайнен В. Педагогическая практика студентов филологического факультета / В. Виролайнен // Советская педагогика. – 1950. – № 1. – С. 81–87.
75. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : [метод. посіб. для студ. магістратури] / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2011. – 384 с.
76. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. С. Вітвицька. – Житомир, 2011. – 44 с.
77. Вовк О. І. Формування професійної компетентності майбутніх філологів / О. І. Вовк // Вісник Черкаського університету. – 2012. – № 15 (228). – С. 20–24.
78. Ворожцова И. Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку / И. Б. Ворожцова. – Ижевск : Удмуртский университет, 2000. – 360 с.
79. Всемирная энциклопедия: Философия / [гл. науч. ред. А. А. Грицанов]. – М. : АСТ ; Мн. : Харвест, 2001. – 1312 с.

80. Габермас Ю. Інший шлях із філософії суб'єкта: альтернатива комунікативного та суб'єктоцентрованого розуму / Ю. Габермас // Філософський дискурс модерну. – К. : Четверта хвиля, 2001. – С. 287–319.
81. Габермас Ю. Філософський дискурс модерну / Ю. Габермас. – К. : Четверта хвиля, 2001. – 442 с.
82. Габидуллина А. Р. Дискурсивная личность учителя-словесника / А. Р. Габидуллина // Актуальні проблеми слов'янської філології : міжвуз. зб. наук. ст. – К.–Ніжин : ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2006. – Вип. XI : Лінгвістика і літературознавство. – Ч. I. – С. 242–249.
83. Габідулліна А. Р. Навчально-педагогічний дискурс: категоріальна структура та жанрова єдність : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук : спец. 10.02.02 «Російська мова» / А. Р. Габідулліна. – К., 2009. – 43 с.
84. Гаврилова И. К. Коммуникативное развитие личности как фактор успешной профессиональной социализации / И. К. Гаврилова // Психическое здоровье личности: проблемы и перспективы развития в XXI веке. – Иркутск, 2002. – С. 80–82.
85. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.
86. Годэн Ж. Новый гипноз: глоссарий, принципы и метод. Введение в эриксоновскую гипнотерапию / Ж. Годэн ; [перев. с фр. С. К. Чернетского]. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 298 с.
87. Гоноболин Ф. Н. Мастер производственного обучения как педагог / Ф. Н. Гоноболин. – М. : Высшая школа, 1965. – 100 с.
88. Гоноболин Ф. Н. Психология / Ф. Н. Гоноболин. – К. : Вища школа, 1975. – 262 с.
89. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ–Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

90. Горошкіна О. М. Словник-довідник з української лінгводидактики : [навч. посібник] / Горошкіна О. М., Нікітіна А. В., Попова О. Л. ; за ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.
91. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента (термины) [Електронний ресурс] / Р. Готтсданкер. – Режим доступу : <http://vocabulary.ru/dictionary/798/word/vzaimodeistvie>
92. Гриньова М. В. Теоретико-методичні основи формування саморегуляції навчальної діяльності школярів [Текст]: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Гриньова Марина Вікторівна. – К., 1998. – 361 с.
93. Гудкова Л. М. Игры на уроках английского языка в младших классах / Л. М. Гудкова // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 4. – С. 54–55.
94. Гулиев Н. А. Информационно-коммуникативный подход и управление качеством / Н. А. Гулиев // Вестник Томского государственного университета. – 2006. – № 292. – С. 118–120.
95. Гуревич Р. С. Компетентісна освіта у вищій педагогічній школі : метод. посібник для викладачів педагогічних вищих навчальних закладів / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко. – [2-ге вид., доповнене]. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. – 166 с.
96. Гудкова Л. М. Игры на уроках английского языка в младших классах / Л. М. Гудкова // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 4. – С. 54–55.
97. Гулиев Н. А. Информационно-коммуникативный подход и управление качеством / Н. А. Гулиев // Вестник Томского государственного университета. – 2006. – № 292. – С. 118–120.
98. Гуткина Н. И. Психологические проблемы общения учителя и учащихся / Н. И. Гуткина // Вопросы психологии. – 1984. – № 2. – С. 99–106.
99. Данилина Ю. А. Коммуникативные технологии постиндустриальной эпохи: антиномии теории и практики / Ю. А. Данилина // Вопросы культурологии. – 2007. – № 12. – С. 63–67.
100. Данилюк С. С. Сутність компетентісного підходу у формуванні професійної компетентності майбутніх філологів / С. С. Данилюк //

- Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2012. – № 3 (21). – С. 410–417.
101. Дейниченко Г. В. Підготовка студентів природничо-математичних спеціальностей до технічного конструювання у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Г. В. Дейниченко. – Харків, 2009. – 22 с.
102. Денисюк С. П. Теоретико-методологічні проблеми осмислення української літератури в системі українознавства / С. П. Денисюк // Збірник наукових праць Науково-дослідного інституту українознавства / [за заг. ред. П. П. Кононенка]. – К. : Міленіум, 2003. – Т. 1. Українознавство: теорія, методологія, практика. – С. 307–310.
103. Деркач А. А. Состояние психологической готовности студентов к деятельности во время педагогической практики / А. А. Деркач // Психические состояния (Экспериментальная и прикладная психология). – 1981. – Вып. 6. – С. 140–146.
104. Дехтяр Є. С. Психолого-педагогічні основи поняття колективної взаємодії [Електронний ресурс] / Є. С. Дехтяр. – Режим доступу : <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/psikhologo-pedagogichni-osnovi-ponyattya-kolektivn.html>
105. Донцов И. И. Профессиональные представления студентов-психологов / И. И. Донцов, Г. М. Белокрылова // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 42–49.
106. Доценко С. О. Модель формування готовності майбутніх учителів до прийняття рішень у педагогічній діяльності / С. О. Доценко // Основні концептуальні підходи і тенденції модернізації педагогічної освіти в Україні : зб. наук. праць / Луганськ. держ. ін-т культури і мистецтв. – Х. : Стиль-Іздат, 2007. – С. 72–79.

107. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : [монографія] / Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. – Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.
108. Дудорова Л. Ю. Технологія формування готовності майбутніх учителів до пропаганди і реалізації ідей здорового способу життя у професійній діяльності / Л. Ю. Дудорова // Фізична культура, спорт та здоров'я нації : зб. наук праць. – Вінниця : ВДПУ, 2009. – Вип. 8. – Т. 1. – С. 185–191.
109. Дуплійчук О. М. Проектно-комунікативна технологія як складова професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога [Електронний ресурс] / О. М. Дуплійчук // Науковий вісник Донбасу. – 2013. – № 1. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2013_1_12.pdf.
110. Дуплійчук О. М. Сутність професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога / О. М. Дуплійчук // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : «Педагогічні науки». – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. – Вип. 1. 39. – С. 75–80.
111. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусавицкий. – М. : Дом педагогики, 1996. – 208 с.
112. Дьяконов Г. Спілкування і взаємодія: діалогічний підхід / Г. Дьяконов // Соціальна психологія. – 2004. – № 3 (5). – С. 82–96.
113. Дьяконов Г. В. Психологія духовності і діалог / Г. В. Дьяконов // Діалог. Психологія і педагогіка : зб. наук. праць / [за ред. С. Д. Максименка]. – Київ–Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2001. – Вип. 2. – С. 173–186.
114. Дьяченко Л. В. Готовность будущего учителя к взаимодействию с учащимися [Електронний ресурс] / Л. В. Дьяченко. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/20_PRNiT_2007/Psihologia/23744.doc.htm
115. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Кандыбович С. Л. – Минск : Издательство Харвест, 2006. – 416 с. – (Серия : Библиотека практической психологии).

116. Енциклопедія освіти / [АПН України ; гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 884 с.
117. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М. : МГУ, 1991. – 96 с.
118. Завалевський Ю. І. Педагогічні технології підготовки конкурентоспроможного вчителя : [навч. посіб.] / Ю. І. Завалевський. – Чернівці : Букрек, 2011. – 303 с.
119. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
120. Занюк С. С. Психологія мотивації та емоції / С. С. Занюк. – Луцьк : Вид. Волинського держ. університету, 1997. – 180 с.
121. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Г. Захарова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
122. Зверева Н. М. Практическая дидактика для учителя : учеб. пособие / Н. М. Зверева. – М. : Пед. о-во России, 2001. – 251 с.
123. Зверинцев А. Б. Коммуникационный менеджмент. Рабочая книга менеджера PR / А. Б. Зверинцев. – СПб. : Питер, 2007. – 234 с.
124. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 40 с.
125. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник / И. А. Зимняя. – Москва : Логос, 2004. – 384 с.
126. Ильина Т. А. Педагогика / Т. А. Ильина. – М. : Просвещение, 1968. – 122 с.
127. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. – М. : Академия, 2004. – 208 с.

128. Ільченко О. М. Етикетизація англо-американського наукового дискурсу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / О. М. Ільченко. – К., 2002. – 37 с.
129. Йовенко Л. І. Підготовка студентів-філологів вищого педагогічного навчального закладу до родинного виховання: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Йовенко Лариса Іванівна. – К., 2005. – 241 с.
130. Каган М. С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
131. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : навч. посібник / М. Ю. Кадемія, І. Ю. Шахіна. – Вінниця : Планер, 2011. – 220 с.
132. Казаринова Н. В. Теория межличностного общения как междисциплинарное знание / Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. // Межличностное общение : учебник для вузов. – СПб. : Питер, 2001. – С. 12–29.
133. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
134. Канюк С. С. Мотивація діяльності спонукання, активність, успіх / С. С. Канюк. – Луцьк : Волинський держ.ун-т, 1998. – 124 с.
135. Карасик В. И. Категориальные признаки в значении слова / В. И. Карасик. – М. : Моск. обл. пед. ин-т, 1988. – 112 с.
136. Карасик В. И. Структура институционального дискурса / В. И. Карасик // Проблема речевой коммуникации : межвуз. сб. науч. трудов. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 2000. – С. 25–33.
137. Кириллова Л. И. Влияние личности учителя-словесника на формирование и развитие интереса учащихся к литературе как учебному предмету : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Методика преподавания литературы» / Л. И. Кириллова. – Л., 1984. – 16 с.

138. Киричук О. В. Діалог у контексті педагогічної взаємодії / О. В. Киричук // Діалогічна взаємодія к педагогічному процесі загальноосвітньої школи. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 31–46.
139. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе / М. В. Кларин. – М. : Народное образование, 1998. – 112 с.
140. Климчук В. О. Феномени розвитку внутрішньої мотивації / В. О. Климчук // Соціальна психологія. – 2008. – № 6 (32). – С. 70–77.
141. Коберник Г. Формування професійної майстерності майбутнього вчителя в умовах діалогічного навчання / Галина Коберник // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – Вип. 2. – С. 7–13.
142. Колшанский Г. В. Паралингвистика / Г. В. Колшанский. – М. : Наука, 1974. – 81 с.
143. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи [Текст] / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с. – (Бібліотека з освітньої політики).
144. Кондрацька Л. А. Теорія і технологія культурологічної підготовки майбутніх учителів художньо-естетичних спеціальностей [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. А. Кондрацька. – Тернопіль, 2004. – 40 с.
145. Кондрашова Л. В. Нравственно-психологическая готовность студента к учительской деятельности / Л. В. Кондрашова. – К. : Вища школа, 1987. – 52 с.
146. Конецкая В. П. Социология коммуникаций / В. П. Конецкая. – М. : Международный университет бизнеса и управления, 1997. – 304 с.
147. Коноваленко В. О. Сутнісна характеристика поняття «педагогічна взаємодія» / В. О. Коноваленко // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. праць / [МОНМС України, МОНМС АРК, РВНЗ КГУ (м. Ялта) ; ред. О. В. Глузман [та ін.]. – Ялта : РВВ КГУ, 2000. – С. 49–53.

148. Коновець О. Ф. Масова комунікація: теорії, моделі, технології : навч. посіб. / О. Ф. Коновець. – К. : ЛГУ, 2009. – 266 с.
149. Кончович К. Т. Тренінгові методи роботи у формуванні готовності майбутніх учителів-філологів до педагогічного спілкування / К. Т. Кончович // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Педагогіка, соціальна робота. – Вип. 31. – С. 76–78.
150. Костина Е. В. Модель смешанного обучения (Blended Learning) и ее использование в преподавании иностранных языков / Е. В. Костина // Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – Т. 1. – № 2. – С. 141–144.
151. Костюшко Ю. О. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Костюшко Юрій Олексійович. – Житомир, 2005. – 192 с.
152. Кочергин А. Н. Моделирование мышления / А. Н. Кочергин. – М. : Наука, 1969. – 96 с.
153. Кравченко Н. К. Міжнародно-правовий дискурс: когнітивно-комунікативний аспект : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук : спец. 10.02.15 «Загальне мовознавство» / Н. К. Кравченко. – К., 2007. – 32 с.
154. Кричевский В. Ю. Профессиограмма директора школы. Проблемы повышения квалификации руководителей школ / В. Ю. Кричевский. – М. : Педагогика, 1987. – 212 с.
155. Круглякова Г. В. Содержание и технология формирования проефссиональной информационно-коммуникативной компетенции студентов-филологов: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Круглякова Галина Владимировна. – Тольятти, 2007. – 199 с.
156. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки. Методы педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – М. : Просвещение, 1980. – 96 с.

157. Кульман В. Трансцендентально-прагматична позиція / В. Кульман // Топос. – 2000. – № 2. – С. 11–20.
158. Культура. Ідеологія. Особистість: методолого-світоглядний аналіз / [В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко]. – К. : Знання України, 2002. – С. 510–515.
159. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 305 с.
160. Куницына В. Н. Межличностное взаимодействие / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова. – С-Пб. : Питер, 2010. – 220 с.
161. Купавцев А. В. Деятельностный аспект процесса обучения / А. В. Купавцев // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 44.
162. Кыверлянг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверлянг. – Таллин : Валчус, 1980. – 335 с.
163. Лапкин М. М. Мотивация учебной деятельности у успешности обучения студентов в вузе / М. М. Лапкин, Н. В. Яковлева // Психологический журнал. – М., 1996. – № 4. – Т. 14. – С. 49–55.
164. Левчук З. С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвузов: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01/ Левчук Зинаида Степановна. – Минск, 1992. – 190 с.
165. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 47 с.
166. Леонтьев А. А. Что такое деятельностный подход в образовании / А. А. Леонтьев // Начальная школа: плюс-минус. – 2001. – № 1. – С. 3–6.
167. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – [2-ое изд.]. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
168. Леонтьев А. Н. Общее понятие о деятельности / А. Н. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М. : Наука, 1974. – С. 5–20.
169. Леонтьев А. Н. Психолингвистика / А. Н. Леонтьев // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Наука, 1969. – С. 288–289.

170. Лернер И. Я. Философия дидактики и дидактика как философия / И. Я. Лернер. – М. : Изд-во ФОУ, 1995. – 49 с.
171. Лийметс Х. Й. Групповая работа на уроке / Х. Й. Лийметс. – М. : Знание, 1975. – 64 с.
172. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 / Линенко Алла Францевна. – К., 1996. – 403 с.
173. Липаев А. П. Педагогический дискурс как средство социального воспитания сельских школьников: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Липаев Алексей Петрович. – Кострома, 2004. – 175 с.
174. Лісова С. В. Прогресивні педагогічні технології й освітні моделі / С. В. Лісова // Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання : зб. наук. праць. – Рівне : РДГУ, 2005. – Вип. 23. – С. 45–50.
175. Лісова С. В. Порівняльна педагогіка : навч.-метод. посібник / С. В. Лісова. – Рівне : МЕГУ, 2008. – 93 с.
176. Лисенко М. В. Інформаційне суспільство як теорія і практика сучасності [Електронний ресурс] / М. В. Лисенко. – Режим доступу : nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/.../04_Lisenko.pdf
177. Ломов Б. Ф. К проблеме деятельности в психологии / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – № 5. – С. 3–22.
178. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1981. – 210 с.
179. Луцишин А. Комунікативна філософія як пропозиція світоглядних парадигмальних змін / Андрій Луцишин // Вісник Львівського університету. Серія філософія. – 2009. – Вип. 12. – С. 60–66.
180. Лымарь Л. Особенности конструктивного взаимодействия в рамках взаимоотношений «врач-пациент» / Леся Владимировна Лымарь // Актуальные вопросы педагогики и психологи : сб. трудов Междунар. заоч. науч.-практ. конф. – Новосибирск : СибАК, 2013. – С. 124–129.

181. Майерс Д. Социальная психология. Интенсивный курс / Д. Майерс. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. – 512 с.
182. Макогон К. Діагностика готовності педагогів до пошукової діяльності (педагогічні інновації) / К. Макогон // Рідна школа. – 2002. – № 1. – С. 27–29.
183. Маркова О. Ю. Коммуникативное пространство вуза: субъекты, роли, отношения / О. Ю. Маркова // Коммуникация и образование. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2004. – С. 345–364.
184. Марцинюк М. Особливості управління навчально-виховним процесом у закладах II рівня акредитації / Михайло Марцинюк // Педагогіка, психологія та медико-біологічні основи фізичного виховання і спорту. – 2003. – № 17. – С. 57–63.
185. Машарова Т. В. Педагогические теории, системы и технологии обучения : учеб. пособие / Т. В. Машарова. – Киров : Изд-во ВГПУ, 1997. – 157 с.
186. Межличностное восприятие в группе / [под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова]. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 295 с.
187. Межличностное общение : хрестоматия. – С-Пб. : Питер, 2009. – 298 с.
188. Мелетинский Е. М. От мифа к литературе / Е. М. Мелетинский. – М. : Издательский центр Российского государственного гуманитарного университета (РГГУ), 2001. – 168 с.
189. Методы педагогического исследования. Лекция : учебн. пос. / [под ред. В. И. Журавлева]. – М. : Просвещение, 1972. – 158 с.
190. Мильруд Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения ИЯ / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 10–12.
191. Михайличенко Н. А. Готовність майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до творчої діяльності як педагогічна проблема / Н. А. Михайличенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2012. – № 5 (23). – С. 376–384.

192. Михайлов Ф. Т. Философия образования: ее реальность и перспективы [Текст] / Ф. Т. Михайлов // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С. 92–118.
193. Мід Дж. Г. Дух, самість і суспільство. З точки зору соціального біхевіориста / Дж. Г. Мід. – К. : Український Центр духовної культури, 2000. – 416 с.
194. Моисеева Н. Н. Формирование психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному взаимодействию: дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Моисеева Наталия Николаевна. – Самара, 2007. – 219 с.
195. Монахов В. М. Концепция создания и внедрения новой информационной технологии обучения / В. М. Монахов // Проектирование новых информационных технологий обучения : сб. науч. трудов / [под ред. В. М. Монахова]. – М. : Мысль, 1991. – С. 4–30.
196. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи : підручник / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.
197. Москвичев В. В. Нарративное мировоззрение [Электронный ресурс] / В. В. Москвичев. – Режим доступа : http://www.narrative.ru/book_details
198. Мруга М. Р. Структурно-функціональна модель професійної компетентності майбутнього лікаря як основа діагностування його фахових якостей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. Р. Мруга. – К., 2007. – 20 с.
199. Назарова Т. С. Педагогическая технология: новый этап эволюции? / Т. С. Назарова // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 20.
200. Назарчук А. В. Общество как коммуникация в трудах Никласа Лумана / А. В. Назарчук // Вопросы философии. – 2006. – № 6. – С. 156–173.
201. Наративні психотехнології / [за заг. ред. Н. В. Чепелевої]. – К. : Главник, 2007. – 144 с.
202. Ничкало Н. Г. Методичні проблеми безперервної професійної освіти / Н. Г. Ничкало // Психологічні проблеми безперервної професійної освіти :

- наук.-метод. зб. / [ред. кол. І. А. Зязюна та ін.]. – К. : Віпол, 1994. – С. 22–26.
203. Нікітіна А. В. Ознайомлення студентів-філологів з основними поняттями педагогічного дискурсу [Електронний ресурс] / А. В. Нікітіна. – Режим доступу : alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN9/10navppd.pdf.
204. Ніколенко Д. Ф. Психологія особистості радянського вчителя / Д. Ф. Ніколенко. – К. : Знання, 1973. – 178 с.
205. Новейший философский словарь / [сост. А. А. Грицанов]. – Мн. : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
206. Новиков А. М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Эгвес, 2004. – 120 с.
207. Новиков Д. А. Теория управления организационными системами / Д. А. Новиков. – [2-е изд.]. – М. : Физматлит, 2007. – 112 с.
208. Общение и оптимизация совместной деятельности / [под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека]. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 302 с.
209. Оксфордский толковый словарь по психологии [Електронний ресурс] / [под ред. А. Ребера]. – 2002. – Режим доступу : <http://vocabulary.ru/dictionary/487/>.
210. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 448 с.
211. Осадча К. Структура професійної компетентності майбутніх вчителів інформатики / Катерина Осадча // Нова педагогічна думка. – 2009. – № 1. – С. 43–46.
212. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти]. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
213. Павловская И. Ю. Методика преподавания иностранных языков (курс лекций на английском языке): Обзор современных методик преподавания /

- И. Ю. Павловская. – [2-е изд., исп. и доп.]. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. – 224 с.
214. Пантелеймоненко Ю. А. Педагогічні умови розвитку у студентів мотивації навчання [Електронний ресурс] / Ю. А. Пантелеймоненко, І. С. Тодорова. – 2012. – Режим доступу : <http://dspace.uccu.org.ua/handle/123456789/531>
215. Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности : учеб. пособие / А. П. Панфилова. – [2-е изд.]. – СПб. : Знание, ИВЭСЭП, 2004. – 495 с.
216. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
217. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / [за ред. З. В. Курлянд]. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
218. Педагогические технологии : учебн. пособ. [для студентов педагогических специальностей / М. Буланова-Топоркова, А. Духавнева, В. Кукушин, Г. Сучков]. – Ростов-на-Дону : МарТ, 2002. – 320 с.
219. Перекрестова Т. С. Формирование у учителя готовности к инновационной педагогической деятельности [Електронний ресурс] / Т. С. Перекрестова // Интернет журнал СахГУ «Наука, образование, общество». – Режим доступу : <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=38>.
220. Песоцкая С. А. Информационно-коммуникативный подход к преподаванию в вузе как требование времени / С. А. Песоцкая // Известия Томского политехнического университета. – 2006. – Т. 309. – № 3. – С. 221–227.
221. Петренко М. В. Психология и педагогика : справочное издание / М. В. Петренко. – М. : Академия, 2007. – 107 с.
222. Плахотнік О. Компетентнісний підхід у ВНЗ: проблеми та перспективи / Плахотнік Ольга, Безносюк Олександр // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. – 2013. – Вип. 121 (2). – С. 200–205.

223. Плахотнік О. В. Радикальні педагогіки в контексті «студентоцентрованої» соціогуманітарної освіти / О. В. Плахотнік // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2014. – № 3. – С. 171–186.
224. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичного психолога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. І. Пов'якель. – К., 2004. – 40 с.
225. Поваренков Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности / Ю. П. Поваренков // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества : сб. науч. трудов. – Ярославль : ЯГПУ, 2001. – С. 18–26.
226. Полозенко О. В. Компоненти психологічної готовності майбутніх фахівців аграрної галузі до професійної діяльності [Електронний ресурс] / О. В. Полозенко. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VChdpu/ped/2012_97/Poloz.pdf
227. Портнов А. Н. Язык и сознание: основные парадигмы исследования проблемы в философии XIX-XX вв. / А. Н. Портнов. – Иваново : Изд-во Иванов. ун-та, 1994. – 367 с.
228. Почепцов Г. Г. Коммуникативные технологии двадцатого века : [монография] / Г. Г. Почепцов. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 2001. – 352 с.
229. Почепцов Г. Г. Коммуникационные технологии XX века / Г. Г. Почепцов. – М. : Рефл-Бук ; К. : Баклер, 2009. – 488 с.
230. Почепцов Г. Г. Теория и практика коммуникации / Г. Г. Почепцов. – М. : МГУ, 2008. – 516 с.
231. Пушкар Т. М. Діалогічне навчання як чинник формування комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів / Т. М. Пушкар // Науковий журнал Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка. – Суми, 2012. – Вип. № 6 (24). – С. 410–417.

232. Пушкар Т. М. Комунікативна філософія як методологічна основа розробки комунікативних технологій у професійній підготовці вчителів-філологів / Т. М. Пушкар // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 2012. – Вип. 63. – С. 168–172.
233. Пушкар Т. М. Комунікативні технології у професійній підготовці майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії / Т. М. Пушкар // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 2013. – Вип. № 6 (72). – С. 217–222.
234. Пушкар Т. М. Моделювання як теоретичний метод розробки педагогічної технології підготовки вчителів філологічного профілю. Підходи А. С. Макаренка до використання педагогічного моделювання / Т. М. Пушкар // Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць. / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2013. – Вип. 11. – С. 273–278.
235. Пушкар Т. М. Соціально-комунікативні компетенції в системі професійних компетенцій майбутнього вчителя-філолога / Т. М. Пушкар // Materials of the tenth international research and practice conference 'Problems and perspectives of development of world science'. Donetsk, 2013. – Vol. 2. – С. 75–78.
236. Пушкар Т. М. Структурування професійної готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії / Т. М. Пушкар // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України. – Київ, 2014. – Вип. 81. – С. 138–144.
237. Пушкар Т. М. Сутність та зміст міжособистісної взаємодії у професійній підготовці вчителя філологічної спеціальності / Т. М. Пушкар // Science and Education. A New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2014. – II (11). – Issue: 22. – С. 60–63.
238. Пушкар Т. М. Технологія формування готовності майбутніх філологів до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій /

- Т. М. Пушкар // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський, 2015. – Вип. 19 (2–2015). – С. 131–137.
239. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 1999. – 416 с.
240. Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения / З. А. Решетова. – М. : МГУ, 1985. – 207 с.
241. Ростунов А. Т. Формирование профессиональной пригодности / А. Т. Ростунов. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.
242. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – [изд. е 3-е]. – СПб. : Питер, 2001. – 705 с.
243. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга, Богдан, 2005. – 360 с.
244. Русинова Л. П. Педагогический словарь по темам : учебное пособие [Электронный ресурс] / Л. П. Русинова. – Сарапул, 2010. – Режим доступа : <http://www.psyoffice.ru/slovar-s181.htm>
245. Рюс Ж. Поступ сучасних ідей / Ж. Рюс. – К. : Основи, 1998. – 112 с.
246. Садовский В. Н. Основания общей теории систем / В. Н. Садовский. – М. : Наука, 1974. – 311 с.
247. Саух П. Ю. XX століття. Підсумки / П. Ю. Саух. – К. ; Рівне, 2001. – 184 с.
248. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Академия, 2008. – 256 с.
249. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
250. Семенець С. П. Педагогічні умови розвивального навчання майбутніх учителів математики / С. П. Семенець // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К. : ІЗМН, 2006. – Випуск 46. – С. 31–36.
251. Семеног О. Тенденції літературознавчої підготовки у вищій школі / Олена Семеног // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – № 12. – С. 13–17.

252. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : [монографія] / О. М. Семенов. – Суми : ВВП Мрія-1 ТОВ, 2005. – 404 с.
253. Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей : автореф. дисс. на соискание учен. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / В. А. Семиченко. – К., 1992. – 43 с.
254. Семиченко В. А. Теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх психологів / В. А. Семиченко // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки]. – К. : Мілениум, 2005. – Том. I : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – Ч. 15. – С. 109–112.
255. Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність на матеріалах сучасної газетної публіцистики) : [монографія] / К. Серажим ; за ред. В. Різуна. – К. : Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, 2002. – 392 с.
256. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2008. – 208 с.
257. Сирник М. Інтеракція вчитель-учень. Успішне порозуміння [Електронний ресурс] / Марко Сирник. – Режим доступу : http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/ridna_mowa_uk/index.php?page=rm35_07
258. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак / С. О. Сисоєва // Педагогічний процес: теорія і практика. – К. : Мілениум, 2006. – Вип. 2. – С. 127–131.
259. Ситниченко Л. Першоджерела комунікативної філософії / Л. Ситниченко. – К. : Либідь, 1996. – 366 с.
260. Сікора Я. Б. Структурно-функціональна модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики / Я. Б. Сікора // Вісник

- Житомирського державного університету імені Івана Франка. – № 47. – С. 171–175.
261. Сластенин В. А. О современных подходах к подготовке педагога / В. А. Сластенин, Н. Г. Руденко // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 55–62.
 262. Сластенин В. А. Общая педагогика : в 2 ч. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – 288 с.
 263. Словарь / [под. ред. М. Ю. Кондратьева] // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь : в шести томах / [ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского]. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 176 с.
 264. Современная западная теоретическая социология [Текст] / [под ред. Ю. А. Кимелева]. – М. : ИНИОН РАН. – 1992. – Вып. 1. Юрген Хабермас. – 134 с.
 265. Современные направления в методике обучения иностранным языкам : учеб. пособие / [под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой]. – Воронеж : НОУ «Интерглингва», 2002. – 40 с.
 266. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации / А. В. Соколов. – СПб. : Изд-во В. А. Михайлова, 2002. – 461 с.
 267. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями / І. В. Соколова. – Маріуполь : Арт-Пресс, 2008. – 400 с.
 268. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход : [монография] / Е. Н. Соловова. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС. 2004. – 336 с.
 269. Социальные коммуникации (теории, методология, деятельность) : словарь-справочник / [авт.-сост. В. А. Ильганаева]. – Х. : Городская типография, 2009. – 346 с.
 270. Соціологія : підручник / [Н. П. Осипова, В. Д. Воднік, Г. П. Клімова та ін. ; за ред. Н. П. Осипової]. – К. : Юрінком Інтер, 2003. – 336 с.

271. Спирин А. П. Профессиональные ценности современного педагога [Електронний ресурс] / А. П. Спирин. – Режим доступу : http://www.vspc34.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=565
272. Спирін О. М. Мета та завдання фахової підготовки вчителя інформатики за кредитно-модульною системою [Електронний ресурс] / О. М. Спирін. – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em3/content/07somsmc.htm>
273. Субботина Л. Ю. Формирование профессиональной готовности студентов к самостоятельной деятельности / Л. Ю. Субботина // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 4. – Т. II. – С. 295–298.
274. Сухоставська Н. С. Концептуальна модель формування готовності майбутніх фахівців філологічного напрямку до педагогічної діяльності [Електронний ресурс] / Н. С. Сухоставська. – Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/1/Suhostovska.pdf
275. Тевлін Б. Л. Професійна підготовка вчителя / Б. Л. Тевлін. – Х. : Основа, 2006. – 192 с.
276. Толстикова И. И. Коммуникативное взаимодействие и информационная среда [Електронний ресурс] / И. И. Толстикова. – Режим доступу : <http://www.ict.edu.ru/vconf/files/12275.pdf>
277. Удовіченко Г. М. Формування предметних компетентностей студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Удовіченко Ганна Михайлівна. – Кривий Ріг, 2011. – 248 с.
278. Уколова Ю. С. Проблема доверия к другому в коммуникативной философии / Ю. С. Уколова // Наука. Релігія. Суспільство. – 2010. – № 4. – С. 175–181.
279. Федоренко Ю. С. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування / Ю. С. Федоренко // Рідна школа. – 2002. – № 1. – С. 63–65.

280. Философский энциклопедический словарь / [под ред. А. А. Ивина]. – М. : Наука, 2003. – 564 с.
281. Фокин В. А. Теория и практика социального воспитания учащихся профессионально-технической школы: дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.06 / Фокин Владимир Андреевич. – М., 1996. – 338 с.
282. Фомина О. В. Современные информационные коммуникационные технологии в образовательном процессе для детей с особенностями психофизического развития [Электронный ресурс] / О. В. Фомина. – Режим доступа : <http://edu.grsu.by/alternant/?p=797>.
283. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / В. Франкл ; [пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйсмана]. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
284. Фрейд З. Психоаналитические этюды / [З. Фрейд ; сост. Д. И. Донской, В. Ф. Круглянский]. – Минск : Поппури, 2010. – 608 с.
285. Фролова Е. И. Коммуникативные стратегии как предмет современной философии / Е. И. Фролова // Коммуникативные стратегии информационного общества. – СПб : Изд-во политехнического ун-та, 2010. – С. 26.
286. Хаустова О. В. Формування готовності педагога до інноваційної діяльності як педагогічна проблема [Електронний ресурс] / О. В. Хаустова. – Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp2/upravlenie/haustova.pdf
287. Холод О. М. Діапазон поняття «соціально-комунікаційні технології» [Електронний ресурс] / О. М. Холод. – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/portal/Soc.../SC210_19.pdf
288. Хоруженко К. М. Культурология : энциклопедический словарь : 2550 слов / К. М. Хоруженко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 639 с.
289. Хрущ-Ріпська О. В. Психологічні засади формування у студентів педвузу готовності до майбутньої професійної діяльності: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Хрущ-Ріпська Олена Василівна. – К., 1999. – 183 с.

290. Цалик Н. Ю. Психологічні проблеми педагогічної взаємодії / Н. Ю. Цалик // Гуманітарні аспекти формування особистості : зб. матеріалів четвертої наук. конф. (23 квітня 2010 р., м. Львів). – Львів : ЛДУ БЖД, 2010. – С. 109-121.
291. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень : навч. посіб. / Г. С. Цехмістрова. – К. : Слово, 2003. – 240 с.
292. Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб. : Питер, 1999. – 272 с.
293. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М., 2002.
294. Чернышова Л. И. Компетентность как фактор конкурентоспособности человека [Електронний ресурс] / Л. И. Чернышова. – Режим доступа : http://www.usurt.ru/ru/data/index5/files/8_11/018_5_8_11.pdf
295. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – М. : Просвещение, 1981. – 95 с.
296. Шалимова Н. А. Технология тьюторского сопровождения как средство достижения учащимися новых образовательных результатов / Н. А. Шалимова // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2011. – Т. 17. – С. 22–25.
297. Шандригось Г. А. Можливості моделювання у професійній підготовці майбутнього вчителя фізичної культури [Електронний ресурс] / Г. А. Шандригось. – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/2012_98.../Shand.pdf.
298. Шарата Н. Г. Роль комунікативно-діяльнісного підходу для підготовки майбутніх фахівців-аграріїв [Електронний ресурс] / Н. Г. Шарата, О. В. Кунашенко // XI міжнародна інтернет-конференція «Простір і час сучасної науки». – Режим доступу : <http://intkonf.org/sharata-ng-kunashenko-ov-rol-komunikativno-diyalnisnogo-pidhodu-dlya-pidgotovki-maybutnih-fahivtsiv-agrariyiv/>

299. Шевяков Л. П. Средства коммуникативного воздействия в образовательном процессе / Л. П. Шевяков // Коммуникация и образование : сб. статей / [под ред. С. И. Дудника]. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2004. – С. 428–445.
300. Шиловська О. М. Розвиток і дітей вміння будувати зв'язну розповідь – крок до самопізнання / О. М. Шиловська // Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика / [за ред. Н. В. Чепелевої]. – К. : Міленіум, 2006. – Т. 2. – Вип. 4. – С. 117–123.
301. Шипович М. В. Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності [Електронний ресурс] / М. В. Шипович. – Режим доступу : mp2.umo.edu.ua/wp-content/uploads/2012/04/Шипович.pdf.
302. Шкуркин В. И. Мотивы как фактор эффективности учебной деятельности студентов медвуза / В. И. Шкуркин. – М., 1981.
303. Шпиталевська Г. Становлення компонентів готовності майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності [Електронний ресурс] / Галина Шпиталевська // Проблеми професійного становлення майбутнього фахівця в умовах сучасного освітнього простору : матеріали міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції. – Режим доступу : http://www.kspu.kr.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=824&Itemid=192&lang=uk
304. Шуклина Е. А. К проблеме методологии анализа коммуникативного взаимодействия [Електронний ресурс] / Елена Анатольевна Шуклина. – Режим доступу : http://www.oodvrs.ru/news/manipulyatsiya_soznaniem/100281k_probleme_metodologii_analiza_kommunikativnogo_vzaimodejstvija1328533464/?print=Y
305. Щепаньський Я. Элементарные понятия о социологии / Ян Щепаньський ; [пер. с польського М. М. Гуренко]. – М. : Прогресс, 1969. – 239 с.

306. Щербакова Т. Н. Психологическая компетентность учителя как профессиональный ресурс / Т. Н. Щербакова // Российский психологический журнал. – 2005. – № 4. – С. 66–83.
307. Энциклопедический словарь : в 2 т. – М. : Советская энциклопедия, 1964. – Т. 1. – 736 с.
308. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
309. Ялалов Ф. Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию [Электронный ресурс] / Ф. Г. Ялалов // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 15 января. – Режим доступа : <http://eidos.ru/404.htm>.
310. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Ф. Янушкевич ; [пер. с польск. О. В. Довженко]. – М. : Высш. школа, 1986. – 136 с.
311. Bloom, B. S. (Ed.). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain / Bloom, B. S. (Ed.). – New York : Longman, 1956.
312. Bonk C. J. Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs / Bonk C. & Graham C. R. – San Francisco, CA : Pfeiffer Publishing, 2006.
313. Bühler Charlotte. Selbstdarstellung / Charlotte Bühler // Ludwig Pongratz u. a. (Hrsg.) // Psychologie in Selbstdarstellungen. Band 1. Huber, Bern u. a. 1972. – S. 9–42.
314. Chomsky N. A. «Linguistic Theory» in Language Teaching: Breder Context/North east Conference on the Teaching of Foreign Language / N. A. Chomsky. – Wisconsin : George Banta Company (1966). – P. 173–270.
315. Homans G. C. Social behavior : Its elementary forms / G. C. Homans. – N.Y., 1974.
316. Pica T. P. Communicative language teaching: An aid to second language acquisition? Some insights from classroom research. / T. P. Pica // English Quarterly. – 1998. – № 21 (2). – P. 70–80.

317. Scrivener J. Learning Teaching – Macmillan Books for Teachers / J. Scrivener. – 2007. – P. 104–109.
318. Watson J. Blended learning: The convergence of online and face-to-face education. North American Council for Online Learning / J. Watson. – 2008. – 16 p.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Опитувальник для визначення рівня мотивації студентів – майбутніх філологів до міжособистісної взаємодії.

1. Я постійно прагну до самовдосконалення.
2. Мої успіхи в професійній діяльності будуть залежати від систематичного опрацювання психолого-педагогічної та методичної літератури.
3. Я уважно та з великим зацікавленням вислуховую співрозмовника.
4. Я наполегливо досягаю поставленої мети.
5. Я використовую нагоду виявляти свої комунікативні здібності.
6. Я постійно знайомлюся з новою інформацією у сфері педагогічної взаємодії.
7. Я прагну класифікувати та систематизувати проблемні та конфліктні ситуації в процесі міжособистісної взаємодії.
8. Я активно працюю з причини своєї допитливості.
9. Я постійно прагну навчатися новому.
10. Якщо мені щось заважає, то я все-таки знаходжу шляхи досягнення своєї мети.
11. Мені достатньо легко досягати своєї мети.
12. Я вірю, що можу впоратися з непередбаченими ситуаціями спілкування.
13. У процесі педагогічної взаємодії я готовий\готова до будь-яких труднощів, оскільки покладаюся на власні здібності.
14. Я намагаюся самостійно готувати навчальні проекти.
15. Я із задоволенням спілкуюся з іншими людьми.
16. Я намагаюся переконати співрозмовника приймати нові ідеї.
17. У дискусіях про професійну діяльність для мене важливо дізнатися про всі факти.
18. Я постійно планую свій день.

19. Я з великим зацікавленням вислуховую різні думки по вирішенню проблеми.
20. Мене приваблюють новаторські ідеї у сфері освіти.
21. Я схильний до систематизації навчального матеріалу.
22. Я постійно прагну навчатися новому.
23. Я прагну якомога краще пізнати іншу людину.
24. Я намагаюся знаходитися в центрі педагогічних і методичних новинок.
25. Я отримую задоволення від експериментування з новітніми методами та засобами навчально-виховної роботи.
26. Я прагну досягати високих професійних результатів.
27. Я постійно займаюся самовдосконаленням і самоосвітою.
28. Я намагаюся віднаходити оптимальні шляхи вирішення проблем у ході міжособистісної взаємодії з учнями.
29. Я постійно знайомлюся з новітніми технологіями міжособистісної взаємодії.
30. Я систематично займаюсь особистісним професійним зростанням.
31. Я беру активну участь у дискусіях щодо покращення якості міжособистісної взаємодії.
32. Я намагаюся максимально самореалізуватися в процесі міжособистісної взаємодії.

Додаток Б

Опитувальник для визначення рівня сформованості вмінь майбутніх учителів філологічних спеціальностей здійснювати міжособистісну взаємодію.

1. Орієнтуватися в ситуації взаємодії.
2. Організовувати спільну діяльність з учнями в процесі навчання.
3. Управляти груповою динамікою під час вивчення предметів фахового та соціально-гуманітарного циклу.
4. Надавати іншим психологічну підтримку.
5. Конструктивно вирішувати конфлікти під час вирішення ситуацій професійного спрямування на заняттях та під час педагогічної практики.
6. Виконувати адекватні ролі в ході взаємодії, притаманні професійній соціальній функції майбутнього вчителя-філолога.
7. Активно слухати.
8. Організовувати діалогічну взаємодію.
9. Адекватно транслювати навчальну інформацію.
10. Користуватися вербальними і невербальними засобами комунікації.
11. Долати міжособистісні бар'єри комунікації.
12. Організовувати й підтримувати педагогічний діалог.
13. Оцінювати емоційний стан школярів.
14. Розпізнавати приховані мотиви та цілі в поведінці учнів.
15. Ідентифікувати отриману інформацію.
16. Здійснювати проектування й децентрацію міжособистісної взаємодії.
17. Емпатійно ставитися до учнів.
18. Проводити співбесіду з учнями.
19. Здійснювати ефективну аргументацію та переконувати співрозмовників.
20. Здійснювати ефективну сугестію в процесі міжособистісної взаємодії.

21. Оцінювати та вибирати альтернативи в процесі прийняття рішень у ході міжособистісної взаємодії.
22. Знаходити коректні прийоми взаємодії з девіантними дітьми.
23. Формувати навички конструктивної взаємодії в дітей на матеріалі предметів філологічного циклу.
24. Вступати в контакт з іншими людьми.
25. Орієнтуватися в ситуації проблемної взаємодії.
26. Швидко приймати конструктивні рішення в процесі конфліктної взаємодії.
27. Надавати допомогу іншим.
28. Доступно викладати предмети філологічного циклу.
29. Говорити простою мовою про складні речі.
30. Створювати доброзичливу атмосферу на уроці\занятті.
31. За виразом обличчя відчувати стан співрозмовника.
32. Реалізувати індивідуальний підхід у процесі міжособистісної взаємодії.
33. Проводити колективне обговорення проблем, які вивчаються.
34. Заохочувати учнів до активної участі в житті класу.
35. Стимулювати інтерес учнів до предметів філологічного циклу.
36. Прогнозувати ефективність обраної форми взаємодії з учнями.
37. Залучати до роботи на уроці всіх учнів\студентів.
38. Конструювати прийоми навчально-виховної взаємодії з учнями.
39. Підтримувати позитивний психологічний клімат у класі, необхідний для продуктивної співпраці з учнями та учнів між собою.
40. Проводити дискусії та диспути.
41. Керувати робочим самопочуттям у процесі міжособистісної взаємодії.
42. Оцінювати психологічний стан співрозмовника.
43. Налаштовуватися на контакт з дітьми в процесі взаємодії.
44. Гармонізувати стосунки, допомагати дітям досягати успіху.

45. Знімати напругу в процесі міжособистісної взаємодії.
46. Організовувати взаємодію, яка дозволяє перетворювати ситуацію на виховний ефект.
47. Відстоювати свою думку, виявляти терплячість, твердість у прийнятті рішень.
48. Точно, ясно, стисло висловлюватися.
49. Викликати людей на відвертість.
50. Адекватно підкріплювати висловлення невербальними засобами.
51. Стимулювати дитину до подальшого вираження своїх почуттів та думок.
52. Приймати людей незалежно від того, чи погоджуємося ми з їхньою позицією.
53. Деталізувати етапи діяльності.

Опитувальник самооцінки студентами рівня сформованості своїх знань міжособистісної взаємодії.

1. Визначення взаємодії.
2. Сутність міжособистісної взаємодії.
3. Структура міжособистісної взаємодії.
4. Конструктивна взаємодію.
5. Особливості міжособистісної взаємодії в педагогічному процесі.
6. Поняття діалогічної взаємодії.
7. Сутність педагогічного спілкування.
8. Зміст і сутність комунікативного процесу.
9. Міжособистісні бар'єри комунікації.
10. Інтерактивна модель педагогічної взаємодії.
11. Сутність вербальної та невербальної взаємодії.
12. Алгоритм конструювання передбачуваних ситуацій у процесі міжособистісної взаємодії.
13. Механізми планування дій щодо вирішення проблемних ситуацій у процесі міжособистісної взаємодії.
14. Діалогічні та монологічні стратегії взаємодії.
15. Етичні норми професійної взаємодії.
16. Способи аналізу якості міжособистісної взаємодії.
17. Особистісні характеристики суб'єктів навчально-виховного процесу.
18. Особливості полікультурної міжособистісної взаємодії.
19. Дидактична, лінгвістична та комунікативна термінологія.
20. Закономірності спілкування в професійній діяльності та поза нею у форматі діалогу та інтеракції.
21. Ситуативні складові комунікації майбутнього вчителя-філолога.
22. Суб'єкти міжособистісної взаємодії.
23. Проблеми, які можуть виникати під час взаємодії.

24. Роль і значення національних і культурно-історичних факторів у міжособистісній взаємодії.
25. Форми, засоби і методи уникнення конфліктів у міжособистісній взаємодії.
26. Сутність мови як суспільного явища, її зв'язку з мисленням, культурою і суспільним розвитком народу.
27. Система мови та її рівні, зв'язок фонетичної, лексичної та граматичної підсистем, основні одиниці мови і мовлення.
28. Сучасні напрямки в науці про мову, які використовуються в міжособистісній взаємодії вчителя-філолога та учнів.
29. Досягнення вітчизняних та зарубіжних мовознавців.
30. Найважливіші аспекти державного, соціально-громадського та культурного життя країн, мова яких вивчається.

Додаток Г

*Опитувальник на визначення рівня рефлексії міжособистісної взаємодії
майбутніх учителів-філологів.*

1. Я критично аналізую власну діяльність.
2. Я постійно прагну визначати причини допущених помилок.
3. Я схильний глибоко аналізувати будь-яку нову інформацію.
4. Я вмію робити висновки на майбутнє з власного досвіду.
5. Я схильний узагальнювати накопичений досвід.
6. Я постійно аналізую свою професійну поведінку.
7. Я із задоволенням запозичую конструктивний досвід моїх друзів.
8. Я намагаюся встановлювати сутність особистісної проблеми.
9. Я адекватно оцінюю власну діяльність.
10. Я корегую власну діяльність.
11. У процесі педагогічної міжособистісної взаємодії я здійснюю самоаналіз та самооцінку.
12. Я розумію та здійснюю оцінку якості поведінки суб'єктів міжособистісної взаємодії.
13. У процесі міжособистісної взаємодії я роблю свідомий етичний вибір на основі ціннісних орієнтацій.
14. Я сприймаю вирішення проблеми міжособистісної взаємодії як джерело розвитку.
15. Я розумію ефективність власних дій у процесі міжособистісної взаємодії.
16. Я намагаюся вирішувати деструктивні ситуації.
17. Я прагну краще розуміти інших людей.
18. Мені цікава думка інших людей про мене.
19. Я вмію коригувати власну поведінку залежно від обставин.
20. Я постійно планую характер бесід з іншими людьми.
21. Я прагну стати більш упевненим у собі.
22. Я прислуховуюся до порад інших людей.

23. Моїм діям передуює розмірковування про інші дії.
24. Я постійно намагаюся відійти від старих стереотипів поведінки в процесі міжособистісної взаємодії.
25. Я не даю однозначної інтерпретації якості моїх взаємин з партнерами по взаємодії.
26. Я намагаюся встановлювати сутність особистісної проблеми, яка виникла в процесі міжособистісної взаємодії.
27. Я вмію інтерпретувати вербальну й невербальну поведінку партнера по міжособистісній взаємодії.

Навчальний план підготовки бакалавра за спеціальністю «Німецька мова»

V. ПЛАН НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

№ з/п	НАЗВА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ	Розподіл за семестрами			Кількість кредитів ECTS	Загальний обсяг	Контрольні (модульні) роботи	Кількість годин					Розподіл аудиторних годин на тиждень за курсами і семестрами	
		Екзамени	Заліки	Курсові роботи				Аудиторних			Самостійна робота / Індивідуальна робота	V курс		
								у тому числі:				Семестри		
								лекції	лабораторні	практичні / семінарські		1	2	
												Кількість тижнів в семестрі		
13	13													

1. 1. Дисципліни соціально-гуманітарної підготовки														
1. 1. 1. Нормативна частина														
1	Цивільний захист		2		1,5	54	1	26	8	8	10	28		2
Разом за нормативною частиною:					1,5	54	1	26	8	8	10	28	0	2
1.1.2. Варіативна частина														
Дисципліни самостійного вибору університету														
2	Інтелектуальна власність		1		1,5	54	1	22	14		8	32	1,5	
Разом за дисциплінами самостійного вибору університету:					1,5	54	1	22	14	0	8	32	1,5	0
Разом за варіативною частиною:					1,5	54	1	22	14	0	8	32	1,5	0
Всього по дисциплінам соціально-гуманітарної підготовки:					3,0	108	2	48	22	8	18	60	1,5	2

1.2. Дисципліни фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки														
1. 2. 1. Нормативна частина														
3	Охорона праці в галузі	2			1,0	36	1	20	8		12	16		1,5
4	Загальне мовознавство	2			2,0	72	1	24	12		12	48	1	1
5	Порівняльна типологія	2			2,0	72	1	26	16		10	46		2
Разом за нормативною частиною:					5,0	180	3	70	36	0	34	110	1	4,5
1.2.2. Варіативна частина														
Дисципліни самостійного вибору університету														
6	Теоретичний курс другої іноземної мови		1		1,0	36	1	14	14			22	1	
Разом за дисциплінами самостійного вибору університету:					1,0	36	1	14	14	0	0	22	1	0
Разом за варіативною частиною:					1,0	36	1	14	14	0	0	22	1	0
Всього по дисциплінам фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки:					6,0	216	4	84	50	0	34	132	2	4,5
1. 3. Дисципліни професійної і практичної підготовки														
1. 3. 1. Нормативна частина														
7	Практичний курс основної іноземної мови	1,2			11,0	396	6	152			152	244	6	6
8	Курсова робота з теоретичного курсу основної іноземної мови			1	1,0	36		0				36		
Разом за нормативною частиною:					12,0	432	6	152	0	0	152	280	6	6
1.3.2. Варіативна частина														
Дисципліни самостійного вибору університету														
9	Практичний курс другої іноземної мови	1,2			12,5	450	6	180			180	270	7	7
10	Теорія і практика перекладу	1	2		4,0	144	2	54	10		44	90	2	2
11	Навчання іноземної мови у профільній школі		1		1,0	36	1	14	8		6	22	1	
Разом за дисциплінами самостійного вибору університету:					17,5	630	9	248	18	0	230	382	10	9
Дисципліни вільного вибору студента														
12	Навчання мови і культури / Теорія міжкультурної комунікації		2		1,5	54	1	18	12		6	36		1,5

13	Актуальні проблеми сучасної літератури країн, мова яких вивчається / Сучасні діалектологічні дослідження		1		2,0	72	1	26	18		8	46	2	
14	Лінгвокраїнознавство країн, мова яких вивчається (друга іноземна мова) / Лінгвокультурологія країн, мова яких вивчається (друга іноземна мова) / Етнолінгвістика країн, мова яких вивчається (друга іноземна мова)		2		2,0	72	1	32	16		16	40	1,5	1
15	Грамматика функціональних стилей / Лінгвокраїнознавство країн, мова яких вивчається (третя іноземна мова)		1		1,0	36	1	14	10		4	22	1	
Разом за дисциплінами вільного вибору студента:					6,5	234	4	90	56	0	34	144	4,5	2,5
Разом за варіативною частиною:					24,0	864	13	338	74	0	264	526	14,5	11,5
Всього по дисциплінам професійної і практичної підготовки:					36,0	1296	19	490	74	0	416	806	20,5	17,5
Практика														
1	Педагогічна практика (9-11 кл.)				9,0	324		0				324		
Загальна кількість по практиці:					9,0	324	0	0	0	0	0	324	0	0
Факультативи														
1	Практичний курс третьої іноземної мови				6,0	216		108			108	108	4	4
Загальна кількість по факультативам:					6,0	216	0	108	0	0	108	108	4	4
Державна атестація														
1	Основна іноземна мова з методикою викладання				3,0	108		0				108		
2	Друга іноземна мова з методикою викладання				3,0	108		0				108		
Всього по державній атестації:					6,0	216	0	0	0	0	0	216	0	0
Загальна кількість за нормативною частиною:					18,5	666	10	248	44	8	196	418	7	12,5
Загальна кількість за варіативною частиною (за вибором університету):					20,0	720	11	284	46	0	238	436	12,5	9
Загальна кількість за варіативною частиною (за вибором студента):					6,5	234	4	90	56	0	34	144	4,5	2,5

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови в Житомирському державному університеті імені Івана Франка за освітньо-професійною програмою підготовки фахівців (ОПП)

	Галузі знань, що входять до змісту професійної підготовки	Необхідні знання, уміння й навички, які мають бути сформовані
<u>Вимоги з циклу загальних гуманітарних та соціально-економічних дисциплін</u>		
	<i>У галузі філософії, історії, культурології</i>	<ul style="list-style-type: none"> - мати уявлення про наукові, філософські й релігійні картини Всесвіту, суттєвість призначення і смисл життя людини, про різноманітність форм людського пізнання, співвідношення істини і помилки, безвір'я і віри, раціонального та ірраціонального в людській уяві, особливості функціонування знання в сучасному суспільстві, про естетичні цінності, їх значення у творчості й повсякденному житті, уміти орієнтуватися в них; - розуміти роль культури, науки в розвитку цивілізації, їх співвідношення та пов'язані з ними сучасні соціальні та етичні проблеми, цінності наукової раціональності та її історичні типи, знати структуру, форми і методи наукового пізнання, їх еволюцію; - бути знайомим з найважливішими галузями й етапами розвитку гуманітарного й соціально-економічного знання, основними науковими школами, напрямками, концепціями, джерелами гуманітарного знання та видами роботи з ними; - розуміти зміст взаємозв'язків духовного і матеріального, духовної, біологічної та соціальної основ в людині, ставлення людини до природи й протиріч, які виникли в сучасну епоху технічного розвитку, і кризи існування людини в природі; - розуміти й уміти пояснити феномен культури, її роль у людському житті, мати

		<p>уяву про способи набуття, збереження та передачі соціального досвіду, базисних цінностей культури;</p> <ul style="list-style-type: none"> - знати форми і типи культур, основні культурно-історичні освітні центри й регіони, закономірності їх функціонування та розвитку, знати історію культури України, її місце у світовій культурі; - уміти оцінювати досягнення культури на основі знання історичного контексту їх створення, бути здатним до діалогу як способу ставлення до культури й суспільства; - мати наукову уяву про основні епохи історії людства та їх хронології; - знати основні історичні факти, дати, події та імена історичних діячів в історії України та у світовій історії; - уміти виражати й обґрунтовувати свою позицію з питань, які стосуються ставлення до минулого.
	<i>У галузі соціології, економіки, політології і права</i>	<ul style="list-style-type: none"> - мати наукову уяву про соціологічний підхід до особистості, основні закономірності та форми саморегуляції соціальної поведінки, про природу виникнення соціальних спільностей і соціальних груп, про види й результати соціальних процесів; - знати та вміти аналізувати типологію, основні джерела виникнення й розвитку масових соціальних рухів, форми соціальних взаємодій, фактори соціального розвитку, типи та структури соціальних організацій; - володіти основами соціологічного аналізу; - знати основні економічні теорії; - розуміти необхідність дотримання макрпропорцій і їх особливості; економічні ситуації на макроскопічному рівні, суттєвість фіскальної та грошово-кредитної, соціальної та інвестиційної політики;

		<ul style="list-style-type: none"> - уміти аналізувати в загальних рисах основні економічні події у своїй країні та за її межами, знаходити й використовувати інформацію, необхідну для орієнтування в основних поточних проблемах економіки; - мати уяву про суттєвість влади й політичного життя, політичні відносини та процеси, про суб'єкти політики, розуміти значення й роль політичних систем і політичних режимів у житті суспільства, процеси міжнародного політичного життя, геополітичний стан, політичні процеси в Україні, її місце і статус у сучасному політичному світі; - знати й уміти виділяти теоретичні та прикладні компоненти політологічного знання, розуміти їх роль і функції в підготовці й обґрунтуванні політичних рішень, у забезпеченні особистого внеску в суспільно-політичне життя; - знати права і свободи людини та громадянина, уміти їх реалізувати в різних сферах життя; - володіти основами української правової системи й законодавства, організації та функціонування судових та інших правоприспосадованих правоохоронних органів, правові й морально-етичні норми у сфері професійної діяльності; - уміти використовувати й складати нормативні та правові документи, які стосуються майбутньої професійної діяльності, уживати необхідних заходів для відновлення порушених прав.
	<i>У галузі релігієзнавства, етики та естетики</i>	<ul style="list-style-type: none"> - володіти філософськими засадами релігієзнавства; - знати причини виникнення, структуру та функції релігії в суспільстві, історію виникнення та функціонування історично визначених форм релігії; - бути ознайомленим з українським чинним законодавством про свободу совісті громадян; - уміти аналізувати теоретичні, історичні, соціологічні засади виникнення та

		<p>розвитку релігій світу та орієнтуватися в сучасних релігіях світу;</p> <ul style="list-style-type: none"> - володіти інформацією про релігійну ситуацію в Україні; - мати чітке уявлення про християнські моральні цінності; - знати основні проблеми етики та естетики, загальні етапи розвитку етичної та естетичної думки видатних мислителів, класифікацію, види та жанри мистецтв, мету етичного та естетичного виховання в сучасних умовах; - розуміти сутність основних категорій етики та естетики, специфіку структури етичної та естетичної свідомості; - уміти узагальнювати й конкретизувати морально-етичні та художньо-естетичні явища, визначати критерії морального прогресу, аналізувати взаємовплив економіки, політики і моралі, збагачувати власну духовну культуру.
	<i>У галузі української ділової мови</i>	<ul style="list-style-type: none"> - дотримуватися норм сучасної української літературної мови, не допускати змішування мов, калькування; - користуватися двома нормами ділового мовлення: усною і писемною; - застосовувати здобуті знання на практиці, зокрема в педагогічній роботі.
<u>Вимоги з циклу психолого-педагогічних дисциплін</u>		
	<i>У галузі педагогіки і психології</i>	<ul style="list-style-type: none"> - розуміти природу психіки, знати основні психологічні функції та їх фізіологічні механізми, співвідношення природних і соціальних факторів у становленні психіки, розуміти значення волі й емоцій, потреб і мотивів; - уміти дати психологічну характеристику особистості (її темпераменту, здібностей), інтерпретацію власного психічного стану, володіти найпростішими способами саморегуляції; - розуміти співвідношення впливу спадковості й соціального середовища, ролі та значення національних і культурно-історичних факторів у навчанні й вихованні; - знати умови формування особистості й свободи, відповідальності за збереження

		<p>життя, культури, розуміти роль насильства й ненасильства в людській поведінці;</p> <ul style="list-style-type: none"> - мати уяву про суттєвість свідомості, її взаємовідносин з підсвідомим, про роль свідомості й самосвідомості в поведінці, спілкуванні та діяльності людей, формуванні особистості; - знати форми, засоби і методи педагогічної діяльності; - володіти елементарними навичками аналізу навчально-виховних ситуацій, визначення та вирішення педагогічних завдань.
<u>Вимоги з циклу професійно-орієнтованих дисциплін</u>		
	<p><i>У галузі сучасної мовознавчої та літературознавчої науки</i></p>	<p>Спеціаліст із фаху «Учитель англійської і німецької мов та зарубіжної літератури» повинен володіти основними поняттями, концепціями й фактами сучасної мовознавчої та літературознавчої науки, одержати достатню загальнотеоретичну базу, що включає знання:</p> <ul style="list-style-type: none"> - про мову як суспільне явище, зв'язок мови з мисленням, культурою і суспільним розвитком народу; - про виникнення та історичний розвиток мови, співвідношення лінгвістичних та екстралінгвістичних факторів у функціонуванні мови; - про систему мови та її рівні, зв'язок фонетичної, лексичної та граматичної підсистем, основні одиниці мови і мовлення (у зіставленні з рідною мовою зокрема); - про сучасні напрямки в науці про мову (комунікативний, функціональний, психолінгвістичний, соціологічний, прагматичний аспекти) та їх значення для практики навчання іноземної мови; - про досягнення вітчизняних та зарубіжних мовознавців; - про найважливіші аспекти державного, соціально-громадського та культурного життя країн, мова яких вивчається; - про тенденції розвитку та зміни літературних напрямків та течій, а також

		<p>сучасний стан зарубіжної літератури (особливо країн, мова яких вивчається).</p> <p>Він повинен досконало оволодіти основною іноземною мовою та вільно оперувати другою іноземною мовою, мовознавчим та літературознавчим матеріалом.</p> <p>Спеціаліст із фаху «Учитель англійської і німецької мов та зарубіжної літератури» повинен уміти:</p> <ul style="list-style-type: none"> - практично застосовувати одержані теоретичні знання, засвоїти загальнопедагогічні й конкретні методики, які використовуються в перебігу викладання філологічних дисциплін, і навчитися застосовувати їх практично; - здійснювати основні функції вчителя іноземної мови (комунікативно-навчальну, виховну, гностичну, конструктивно-плануючу, організаторську) на основі інтеграції знань і професійно важливих навичок; - творчо вирішувати педагогічні та методичні завдання в процесі вивчення іноземної мови та виховання учнів засобами іноземної мови; - здійснювати методичний аналіз навчальних матеріалів з метою виділення об'єктів навчання й прогнозувати можливі труднощі в їх засвоєнні учнями з урахуванням впливу рідної мови та рівня мовної підготовки учнів; - ефективно застосовувати сучасні інноваційні прийоми, форми, методи і засоби навчання в усіх типах середніх навчальних закладів. <p>Конкретизація викладених вимог міститься в додатках до програм відповідних дисциплін.</p>
--	--	---

Навчально-тематичний план
 спецкурсу «Професійна підготовка вчителя-філолога до
 міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій»

№	Назва теми	Кількість навчальних годин	
		Аудиторна робота	Самостійна робота
1	Міжособистісна взаємодія педагога з дітьми як наукова проблема	2	
2	Особливості комунікативної міжособистісної взаємодії в педагогічному процесі	2	2
3	Міжособистісні бар'єри комунікації. Подолання міжособистісних бар'єрів комунікації	2	2
4	Діалогічні та монологічні стратегії організації міжособистісної взаємодії в діяльності вчителя-філолога	2	2
5	Застосування сугестивних впливів у професійній діяльності	2	2
6	Компетентність учителя-філолога в реалізації переконуючих впливів	2	2
7	Організація взаємодії вчителя-філолога з дітьми на засадах діалогу	2	2
8	Вирішення міжособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя-філолога	2	2

Робоча програма спецкурсу

«Професійна підготовка вчителя-філолога до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій»**Тема 1. Міжособистісна взаємодія педагога з дітьми як наукова проблема.***План вивчення теми:*

1. Філософське, соціологічне, психологічне та педагогічне розуміння взаємодії.
2. Співвідношення між поняттями «взаємодія», «спілкування», «комунікація».
3. Особливості міжособистісної взаємодії педагога з дітьми.
4. Специфіка міжособистісної взаємодії в діяльності вчителя-філолога.

Тренінгово-практичний блок:

Організація дискусій, зустріч у формі «круглого столу» на тему: «Актуальні проблеми взаємодії педагога з дітьми».

Завдання для самостійного вивчення:

Напишіть есе на тему «Сучасний учитель-філолог як професійний комунікатор».

Тема 2. Особливості комунікативної міжособистісної взаємодії в педагогічному процесі.*План вивчення теми:*

1. Комунікація. Структура комунікативного процесу.
2. Поняття про комунікативні технології.
3. Комунікативні технології як система технік, що використовуються для досягнення результату діяльності вчителя-філолога.
4. Комунікативні технології як сукупність засобів трансформації групової думки при викладанні дисциплін філологічного профілю.

Тренінгово-практичний блок:

Тренінг комунікативної компетентності.

Завдання для самостійної роботи:

Підготувати приклади застосування комунікативних технологій як засобу трансформації групової думки в педагогічній діяльності вчителя-філолога.

Тема 3. Міжособистісні бар'єри комунікації. Подолання міжособистісних бар'єрів комунікації.

План вивчення теми:

1. Міжособистісні бар'єри комунікації.
2. Види міжособистісних бар'єрів комунікації: семантичні, перцептивні, невербальної комунікації, паралінгвістичної комунікації, неактивного слухання.
3. Способи подолання міжособистісних бар'єрів комунікації.

Тренінгово-практичний блок:

Техніка НЛП.

Завдання для самостійного вивчення:

Підготувати реферати з проблеми організації ефективного зворотного зв'язку в ході комунікативної взаємодії вчителя-філолога.

Тема 4. Діалогічні та монологічні стратегії організації міжособистісної взаємодії в діяльності вчителя-філолога.

План вивчення теми:

1. Аналіз діалогічних та монологічних стратегій міжособистісної взаємодії.
2. Монологічні стратегії – імперативні та маніпулятивні.
3. Організація міжособистісної взаємодії вчителя-філолога з дітьми на засадах діалогічної взаємодії.

Тренінгово-практичний блок:

Обговорення проблеми (у формі діалогу) на тему «Розрив комунікативних каналів між учителем та учнями в процесі педагогічної взаємодії».

Завдання для самостійного вивчення:

Підготувати тематичний діалог німецькою мовою з теми: «Учитель та учень у процесі педагогічної взаємодії».

Тема 5. Застосування сугестивних впливів у професійній діяльності.

План вивчення теми:

1. Сугестія в навчально-виховному процесі.
2. Сугестивний вплив у ході міжособистісної взаємодії вчителя-філолога з учнями.
3. Специфіка використання сугестивного впливу в процесі викладання філологічних дисциплін.
4. Групові форми застосування сугестії в навчально-виховному процесі.

Тренінгово-практичний блок:

Згідно з факторами підвищення сугестивного впливу на учнів розробити мікровиступ з філологічних курсів на 3–5 хв. та продемонструвати його.

Завдання для самостійного вивчення:

Здійснити порівняльний аналіз сугестивного впливу в навчанні та вихованні. Проаналізувати систему А. С. Макаренка з позицій сугестивного впливу.

Тема 6. Компетентність учителя-філолога в реалізації переконуючих впливів.

План вивчення теми:

1. Зміст та структура процесу переконування.
2. Аргументація як технічна основа процесу переконування.
3. Подолання заперечень у ході аргументації в процесі вивчення філологічних дисциплін.

Тренінгово-практичний блок:

Провести засідання творчих груп з аналізу текстів з німецької мови стосовно виявлення аргументації та заперечення.

Завдання для самостійного вивчення:

Проаналізувати пропозиції Д. Карнегі на тему: «Як переконати іншу людину прийняти вашу позицію»

Тема 7. Організація взаємодії вчителя-філолога з дітьми на засадах діалогу.

План вивчення теми:

1. Аналіз категорій діалогічної взаємодії.
2. Порівняльний аналіз актуалізованих та маніпулятивних стратегій міжособистісної взаємодії в діяльності вчителя-філолога.
3. Організація діалогічної взаємодії в процесі діяльності вчителя-філолога.

Тренінгово-практичний блок:

Організувати дискусію за книгою Е. Шестрома «Актуалізатор та маніпулятор» з проблеми виявлення деструктивних наслідків маніпулятивних впливів.

Завдання для самостійного вивчення:

Проаналізувати працю М. Бахтіна «Проблеми поетики Достоевського» (М., 1963) на виявлення теоретичних засад організації діалогічної взаємодії.

Тема 8. Вирішення міжособистісних конфліктів у професійній діяльності вчителя-філолога.

План вивчення теми:

1. Сутність та структура міжособистісного конфлікту.
2. Аналіз домінуючих стратегій взаємодії в ході ситуації конфлікту.
3. Причини виникнення конфліктів між учителем та учнем.
4. Підходи до вирішення міжособистісних конфліктів.
5. Технологія вирішення міжособистісного конфлікту між учителем та учнем.

Тренінгово-практичний блок:

Аналіз ситуацій конфлікту між учителем та учнем за етапами – діагноз, аналіз, конструктивні підходи щодо вирішення конфліктів, організація

процесу вирішення міжособистісного конфлікту між учителем та учнем (організація бесіди, медіаторство, «метод вибуху»).

Завдання для самостійного вивчення:

Аналіз власних міжособистісних конфліктів, що виникали в майбутніх учителів-філологів під час навчання в школі.

Рекомендована література:

1. Анцупов А. Я. Словарь конфликтолога / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М. : Наука, 2009. – 448 с.
2. Васютинський В. О. Три джерела групової феноменології в педагогічній взаємодії [Електронний ресурс] / В. О. Васютинський. – http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/PSPO/2004_6_1/doc_pdf/Vasyutinskiy.pdf.
3. Доценко С. О. Модель формування готовності майбутніх учителів до прийняття рішень у педагогічній діяльності / С. О. Доценко // Основні концептуальні підходи і тенденції модернізації педагогічної освіти в Україні : зб. наук. праць / Луганськ. держ. ін-т культури і мистецтв. – Х. : Стиль-Іздат, 2007. – С. 72–79.
4. Дьяконов Г. Спілкування і взаємодія: діалогічний підхід / Г. Дьяконов // Соціальна психологія. – 2004. – № 3 (5). – С. 82–96.
5. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень ; АПН України]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 884 с.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник / И. А. Зимняя. – Москва : Логос, 2004. – 384 с.
7. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
8. Киричук О. В. Діалог у контексті педагогічної взаємодії / О. В. Киричук // Діалогічна взаємодія к педагогічному процесі загальноосвітньої школи. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 31–46.
9. Колшанский Г. В. Паралингвистика / Г. В. Колшанский. – М., 1994.

10. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи : підручник / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.
11. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 448 с.
12. Почепцов Г. Г. Коммуникативные технологии двадцатого века : [монография] / Г. Г. Почепцов. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 2001. – 352 с.
13. Почепцов Г. Г. Теория и практика коммуникации / Г. Г. Почепцов. – М., 2008.
14. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. Селіванова. – Полтава : Довкілля – К, 2006. – 716 с.
15. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2008. – 208 с.
16. Словарь / [под. ред. М. Ю. Кондратьева] // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / [ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского]. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 176 с.
17. Социальные коммуникации (теории, методология, деятельность) : словарь-справочник / [авт.-сост. В. А. Ильганаева]. – Х. : Городская типография, 2009. – 346 с.
18. Цалик Н. Ю. Психологічні проблеми педагогічної взаємодії / Н. Ю. Цалик // Гуманітарні аспекти формування особистості : зб. матеріалів Четвертої наукової конференції (23 квітня 2010 р., м. Львів). – Львів : ЛДУ БЖД, 2010. – С. 109-121.
19. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

Тренінгові вправи до спецкурсу

**«Професійна підготовка вчителя-філолога до міжособистісної
взаємодії засобами комунікативних технологій»**

Вправа «Я-заяви».

Мета: формування в студентів упевненості в собі, навчання їх ефективному спілкуванню в проблемних ситуаціях.

Перед початком вправи учасники знайомляться з варіантами висловлювання «Я-заяв»:

«Я не хочу»:

- я не думаю, що це буде найкращий варіант для мене...
- я вважаю, що буде краще, якщо...
- я не хочу, але дякую за пропозицію...
- я надаю перевагу не...
- я швидше за все не...
- що я справді хочу зробити, так це...
- мені не подобається ця ідея..
- я не зацікавлений....
- я не дозволю цього зробити....
- я впевнений, що краще було б...
- я цього не оцінив.

Подаються поради щодо використання «Я-заяв»:

1. На пропозицію партнера обов'язково використовуйте обрану «Я-заяву».

2. Говоріть чітко й упевнено.

3. Не переходьте на особистості.

4. Не припускайтесь образ і не дозволяйте цього роботи партнерові.

5. Не говоріть із ненавистю до іншої людини.

6. Ви маєте право відстоювати власні погляди.

Для тренування використовувати «Я-заяви» пропонуються такі ситуації:

1. Незнайомець пропонує підвезти вас машиною.
2. Хтось хоче списати у вас контрольну роботу.
3. Хтось хоче позичити у вас велику суму грошей.
4. Хтось пропонує вам за компанію прогуляти заняття.
5. Хтось пропонує вам за компанію спробувати легкі наркотики.
6. Хтось пропонує вам зробити разом щось ризиковане.
7. Хтось хоче, щоб ви зробили за нього його роботу.

Рефлексія здійснюється за такими запитаннями:

- Що б ви робили в аналогічній ситуації?
- Чому навчив вас цей діалог?
- Чому так важливо в запропонованих та подібних ситуаціях використовувати «Я-заяви»?
- Що трапиться, якщо в аналогічній ситуації ви не зможете відстояти свою позицію та погодитися на пропозицію іншого?
- Як будуть до вас ставитися люди, якщо ви будете змушувати їх роботи те, що потрібно вам?
- Як треба переконувати людей у своїй правоті?

Вправа «Відчуй іншого».

Мета: розвиток у студентів умінь сприймати й розуміти емоційний стан іншої людини.

Кожний учасник повинен протягом 2–3 хвилин описати настрій когось із групи (уявити собі, відчути людину, її стан, емоції, переживання). Потім усі ознаки зачитуються вголос, підтверджується їхня правильність або помилковість. виправляються допущені помилки

Вправа «Рольова гра» (модельовання ситуацій).

Мета: відпрацювання вміння активного слухання, виявлення індивідуальних особливостей спілкування учасників групи.

Перед початком виконання вправи подається опис ситуацій для розігрування:

- 1) Куратор академічної групи запрошує до себе для розмови студента, у якого не склалися позитивні стосунки з групою.
- 2) Викладач запросив до себе на розмову студента, який намагався зірвати заняття.
- 3) Завідувач кафедри веде бесіду з викладачем, який не може налагодити відносини з окремими студентами (групою) та ін.

Рефлексія:

- Які з ролей викликали найбільші труднощі?
- Що виявилось цікавим?
- Що нового ви дізналися про стосунки між людьми (між носіями різних ролей)?
- Які зміни поведінки могли б порадити виконавцям ролей?

Вправа «Поведінка в конфлікті та його розв'язання».

Мета: формування компетентності щодо стилів поведінки в конфліктних ситуаціях.

Студенти поділяються на 4 підгрупи. Кожна підгрупа отримує карточку з назвою одного з можливих стилів поведінки під час конфлікту з відповідним девізом.

Зміст текстів на картках.

- 1) Конкуренція: «Щоб я переміг, ти маєш програти».
- 2) Пристосування: «Щоб ти виграв, я маю програти».
- 3) Компроміс: «Щоб кожен із нас щось виграв, кожен із нас повинен щось програти».
- 4) Співробітництво: «Щоб виграв я, ти також маєш виграти».

Протягом 10 хвилин кожна підгрупа обговорює, готує та презентує (у театралізованій формі) конфліктну ситуацію, у якій демонструється той чи інший стиль поведінки. Після того, як кожна підгрупа покаже результати

свої роботи, оголошується «девіз», який покладался в основу виконання завдання. Після кожної презентації відбувається спільне обговорення її відповідності «девізу» (конкретному стилю поведінки).

Вправа «Подарунок».

Мета: розвиток у студентів навичок прийому й передачі невербальної інформації в ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Кожний з учасників по черзі робить подарунок своєму партнерові ліворуч. Подарунок робиться («відчувається») мовчки (невербально), але так, щоб партнер зрозумів, що саме йому дарують. Вправа виконується мовчки, доки всі не отримають подарунки. Після цього (коло замкнулося) ведучий звертається до останнього учасника групи, запитуючи, що він одержав у подарунок.

Далі ведучий звертається до учасника, який вручив подарунок, запитує, що він підготував. Якщо у відповідях учасників виявляються розходження, з'ясовується, з чим конкретно це пов'язано. Якщо учасник групи не може сказати, що йому подарували, можна звернутися із запитанням про це до групи.

Вправа «Відлуння».

Мета: активізація самопізнання та пізнання студентів; формування в них уміння активного, емпатійного слухання, здатності розуміти іншу людину, ставати на місце іншого.

Для виконання вправи студенти розміщуються в колі по двоє. Основна умова вибору партнера – пошук людини, яка мало знайома. За певний період часу один із учасників повинен якнайзмістовніше розповісти іншому про себе (позитивні якості, які він цінує в собі, інтереси, уміння, уподобання), про свої життєві плани на майбутнє, про свій емоційний стан. Його партнер має активно слухати співрозмовника, намагаючись запам'ятати одержану інформацію.

Після цього студенти міняються ролями. На всю процедуру дається 3 хвилини.

Після завершення активної бесіди студент, який слухав, презентує партнера від свого імені: встає, кладе руку на його плече й розповідає про нього так, наче він сам - це та людина, яку він презентує.

Вправа «Чи потрібна мені емпатія?».

Мета: виявлення рівня обізнаності студентів щодо проблеми емпатії, розуміння її важливості для конструктивних міжособистісних відносин.

Студентам ставиться запитання („Чи потрібно мені вміння співчувати та співпереживати іншим людям? Чому?“), на яке вони мають знайти якомога більше варіантів відповіді. Учасники швидко висловлюють усі ідеї, які спадають їм на думку. Усі ідеї записуються без будь якого оцінювання чи коментарів. Після цього відбувається обговорення проблеми за участі всіх студентів, робляться підсумки. Ведучому варто враховувати, що можуть виникнути різні погляди на заявлену проблему. Якщо серед запропонованих варіантів відповідей зустрічається значна кількість негативних (заперечення доцільності співчуття та співпереживання іншим людям), необхідно провести коротку дискусію для доведення хибності таких поглядів.

Вправа «Амеба».

Мета: налаштування учасників на активну групову роботу, показ важливості цілеспрямованості й згуртованості команди для ефективного її виконання.

Ведучий пропонує студентам зібратися разом в одному з кутів кімнати, покласти одну руку на плече іншого члена групи. Пояснюється, що в такий спосіб утворена «амеба», яка може рухатися лише всіма своїми частинами разом. Якщо хтось під час руху відпускає плече сусіда, він має негайно перехопити плече іншої людини. Тобто рухатися «амеба» може лише всіма частинами одночасно.

Надалі за допомогою стільців створюються перешкоди на шляху руху «амеби», студентам пропонується пройти в інший куток кімнати так, щоб «амеба» залишилася цілісною. Підкреслюється необхідність спільного, узгодженого виконання дій.

Вправа «Комплімент».

Мета: навчання студентів спостерігати й знаходити позитивні сторони іншого, виявляти увагу до нього, зацікавленість; створення та підтримка позитивної емоційної атмосфери, сприятливого психологічного клімату в групі.

Для виконання вправи студенти створюють два кола: внутрішнє і зовнішнє, стаючи обличчям одне до одного. Кожен робить комплімент тому, хто стоїть навпроти нього й чекає зворотного компліменту. Потім посувається праворуч і робить те саме. Вправа виконується доти, поки перший учасник не повернеться до свого партнера. Рефлексія:

- Чи легко було говорити компліменти всім своїм партнерам?
- Які труднощі виникали під час добирання компліментів у відповідь?
- Як ви почувалися, коли добирали й говорили комплімент іншому?
- Як ви почувалися, коли одержували комплімент?

Вправа «Хто мені подобається і хто не подобається».

Мета: орієнтація студентів на розуміння своїх ставлень до інших людей, які допомагають або заважають їм позитивно сприймати інших; допомога в усвідомленні наявності змінних, які властиві їм і не стосуються тих людей, яких вони сприймають.

На початку роботи увага звертається на те, що, вступаючи в стосунки з оточуючими, людина помічає, що деякі з них подобаються їй, тоді як інші – не подобаються. Зазвичай така оцінка пов'язується з внутрішніми якостями інших, а не з особливостями сприймання того, хто її робить.

Вправа проводиться в три етапи.

На першому етапі студентам пропонується згадати двох людей, які їм дуже подобаються, і назвати (написати) п'ять якостей, які зумовлюють таке ставлення.

На другому етапі студенти пригадують двох людей, які їм зовсім не подобаються, і також позначають п'ять негативних, на їхню думку, якостей.

Прочитавши записані якості, можна побачити, чим схожі люди, які подобаються й не подобаються. Проводячи порівняння інших записів, студенти доходять думки про подібність людей, які їм не подобаються.

Надалі дається завдання порівняти всі чотири списки й визначити, які особистісні якості людей змушують ставитися до них позитивно чи негативно; визначити, які з цих якостей мають для них більшу значущість, що вони шукають в оточуючих і що їх відштовхує від них. Усі висновки записуються.

Вправа «Валіза».

Мета: узагальнення знань, умінь, ціннісних орієнтацій, яких студенти набули внаслідок опрацювання тренінгової програми (проводиться під час останнього заняття).

Кожному студенту збирається «валіза», до якої всі учасники по черзі «складають» однакову кількість якостей і властивостей, які допомагають або заважають йому в процесі спілкування та міжособистісної взаємодії.

Поряд із вправами на заняттях тренінгу можна використовувати різні діагностичні матеріали. Наприклад, **анкета «Я в проблемно-конфліктній ситуації»:**

1. Як би ви визначили зміст понять:

- проблемна ситуація;
- конфліктна ситуація?

2. Які емоційні стани ви відчуваєте найчастіше, коли стикаєтеся з проблемно-конфліктною ситуацією (підкресліть)?

- страх, жах, переляк, відчай;

- почуття провини, сорому;
- гнів, роздратування, невдоволення;
- байдужість, спокій;
- цікавість, задумливість.

3. Потрапляючи в проблемно-конфліктну ситуацію, ви насамперед прагнете (підкреслити):

- відразу знайти рішення;
- «зняти» емоційну напругу;
- змінити уявлення про себе та інших;
- знайти рішення, зважаючи на уявлення про себе та інших.

Додаток К

Можливості застосування комунікативних технологій під час викладання практичних занять у процесі професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей

Завдання практичного заняття	Можливості застосування комунікативних технологій			
	<i>Наративні комунікативні технології</i>	<i>Дискурсивні комунікативні технології</i>	<i>Соціосеміологічні комунікативні технології</i>	<i>Інформаційно- комунікаційні технології</i>
Поглиблення та уточнення знань, отриманих у процесі вивчення лекційного курсу та в процесі самостійної роботи	На практичних заняттях студент подає власну інтерпретацію отриманої в процесі вивчення лекційного курсу інформації, тому це можна вважати його власним наративом	Лекційний курс безпосередньо не впливає на діалогічні навички та вміння майбутнього вчителя-філолога; проте в процесі засвоєння студентом лекційного курсу у нього формується розуміння (як онтологічна характеристика буття людини), а також комунікативна компетентність майбутнього вчителя-філолога як підґрунтя його готовності до міжособистісної взаємодії	Процес засвоєння лекційного курсу передбачає різнобічну діяльність студента щодо вивчення ним іншомовних текстів як основи семіотичних комунікативних технологій	Сучасні інформаційні технології дають можливість більш ефективно засвоювати лекційний матеріал і відповідно відтворювати його на практичних заняттях

Формування інтелектуальних (зокрема мовленнєвих) компетенцій студентів	У процесі викладення власного наративу майбутні вчителі-філологи розвивають весь комплекс професійних компетенцій, насамперед, мовленнєву компетенцію	У ході практичних занять дискурсивні комунікативні технології дають можливість само-інтерпретувати життєвий світ кожного студента в нові знання, які мають стати основою для міжособистісної взаємодії на основі розвинутих мовленнєвих та комунікативних компетенцій	На практичних заняттях у студентів формуються основні знання іншомовних текстів, необхідних для подальшої професійної діяльності в якості вчителя іноземної мови; крім того, практичні заняття дають можливість поглибити смисловий комунікативний контакт між студентами та між студентом і викладачем, який є ключовим поняттям семіотичної комунікації	Інформаційно-комунікаційні технології дають можливість ефективно розвивати професійні знання, уміння й навички, зокрема мовленнєві (завдяки сучасним цифровим лінгвістичним технологіям)
Розвиток навичок самостійної роботи студентів	Будь-який наратив є спробою самостійного осмислення й інтерпретації наданої ззовні інформації. Крім того, на практичних заняттях	Дискурсивні технології дають можливість студентам самостійно розробляти й виконувати передбачені планом	Самостійна робота студентів з іншомовними текстами є необхідною умовою формування в них професійної	Робота студентів у сучасному інформаційному просторі передбачає високий рівень самостійності. Частина завдань для

	студенти виконують масив самостійних завдань, які вимагають індивідуального підходу до створення й інтерпретації текстів, розробки діалогів, іншомовних презентацій та ін.	практичного заняття діалогічні форми діяльності	компетентності й готовності до міжособистісної взаємодії на засадах сформованих навичок	виконання на практичні заняття має покладатися на роботу в інтернет-просторі, а також з сучасним програмним забезпеченням навчального процесу
Залучення студентів до науково-дослідної роботи	Серед завдань для самостійного виконання на практичних заняттях виконуються і завдання дослідницького характеру, які передбачають наративне опрацювання доступних джерел та побудову власної їх інтерпретації	Оскільки дискурс трактується в науці як вільна комунікація в єдиному смисловому просторі, з одного боку, а також як сам комунікативний простір, то він може стати об'єктом наукового дослідження майбутніх учителів філологічних спеціальностей; результати проведених дослідницьких дій	Науково-дослідна робота студентів з першоджерелами є однією з форм реалізації семіотичної комунікативної технології	Інформаційно-комунікаційні технології дають можливість виконувати частину дослідницьких завдань зі значною економією часу, а також представляти результати науково-дослідної роботи у вигляді презентаційних матеріалів, які обговорюються на практичних заняттях

		мають представлені занятті	бути на	
Контроль і оцінка рівня навчальних досягнень майбутніх учителів-філологів	Рівень володіння нарративними технологіями безпосередньо пов'язаний з рівнем готовності майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії	Рівень діалогічної міжособистісної взаємодії студентів на практичних заняттях може стати показником рівня сформованості готовності майбутнього учителя- філолога до міжособистісної взаємодії в майбутній професійній діяльності	Уміння і навички роботи студентів з іншомовними текстами є одним з показників їх професійної компетентності та готовності до різних видів професійної діяльності	Із застосуванням сучасних інформаційно- комунікаційних технологій може бути вирішене питання ефективного контролю й оцінки рівня навчальних досягнень студентів, зокрема й рівня готовності до міжособистісної взаємодії

Додаток Л

Критерії та показники сформованості готовності майбутніх учителів-філологів до міжособистісної взаємодії з
учнями

Компонент готовності	Критерій сформованості компонента готовності	Показники сформованості компонента готовності
Мотиваційно- ціннісний	Цілемотиваційний – пов'язаний із системою стійких професійних мотивів майбутніх учителів філологічних спеціальностей, що характеризують упевненість у виборі професії, усвідомлення її суспільної значущості; розуміння специфіки професійної діяльності філолога, позитивна мотивація до участі в спілкуванні та спільній діяльності суб'єктів освітнього процесу, упевненість під час перебування в ситуації комунікативної взаємодії, усвідомлення комунікації як цінності професійної діяльності вчителя-філолога	<ul style="list-style-type: none"> - Постійне прагнення до самовдосконалення в професійній діяльності; - систематичне опрацювання психолого-педагогічної та філологічної літератури; - наполегливість досягнення поставленої мети в професійній діяльності; - постійне ознайомлення з новою інформацією у сфері психолого-педагогічної та методичної літератури; - бажання класифікувати та систематизувати проблемні ситуації в процесі міжособистісної взаємодії; - систематичне прагнення навчатися новому; - бажання вирішувати непередбачувані ситуації міжособистісної взаємодії; - прагнення переконувати співрозмовника в прийнятті нових ідей; - зацікавленість у вислуховуванні різних думок по вирішенню проблем у педагогічному процесі; - потяг до опанування нових ідей в освітньому просторі; - прагнення до якомога кращого пізнання іншої людини; - задоволення від експериментування з новітніми

		<p>методами і засобами навчальної діяльності;</p> <ul style="list-style-type: none"> - бажання досягати високих професійних результатів; - систематична діяльність щодо самовдосконалення та самоосвіти; - ознайомленість із новітніми технологіями міжособистісної взаємодії.
Змістовий	<p>Когнітивний – відображає знання про сутність і специфіку міжособистісної взаємодії в професійній діяльності, про суб'єкти міжособистісної взаємодії, про стилі й способи міжособистісної взаємодії, про проблеми, які можуть виникати в міжособистісній взаємодії; знання мов, лексичні, фонетичні, граматичні, орфографічні, орфоепічні, соціолінгвістичні знання; знання основних понять лінгвістики – стилів, типів тексту, способів зв'язку слів у реченні й т.п.; знання законів спілкування та норм професійної етики; знання технології і психології педагогічного спілкування; знання культурологічних особливостей комунікацій між людьми; знання основ дидактики</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Знання сутності міжособистісної взаємодії та її структури; - розуміння особливостей міжособистісної взаємодії в педагогічному процесі; - розуміння діалогічних та монологічних стратегій міжособистісної взаємодії з учнями; - обізнаність у структурі комунікативного процесу, подолання міжособистісних бар'єрів комунікації; - знання сутності вербальної та невербальної взаємодії; - розуміння алгоритму конструювання передбачуваних ситуацій у процесі міжособистісної взаємодії; - знання етичних норм професійно-педагогічної міжособистісної взаємодії; - знання способів аналізу міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору; - знання дидактичної, лінгвістичної та комунікативної термінології; - знання форм, засобів і методів ухилення від конфліктів у процесі міжособистісної педагогічної взаємодії; - розуміння сутності мови як суспільного явища, системи мови та її рівнів, зв'язку лексичної,

	й методики викладання філологічних дисциплін і т.п.	фонетичної та граматичної підсистем, основних одиниць мови і мовлення.
Операційно-діяльнісний	Діяльнісний – відображає вміння рецепції (аудіювання, читання); уміння інтеракції (усне й письмове спілкування); уміння створювати мовну продукцію (у вигляді усного мовлення й письмової комунікації); медіативні вміння (уміння перекладу); методичні вміння; конструктивно-проектувальні вміння; комунікативні вміння й навички; відображає структуру педагогічних умінь майбутнього вчителя-філолога (гностичні – уміння вивчати специфіку педагогічної взаємодії, а також особистість інших учасників міжособистісної взаємодії в процесі її реалізації; проектувальні – уміння проектувати міжособистісну взаємодію з учнями в процесі вивчення ними іноземних мов; конструктивні (здатність до вибору оптимальних методів	<ul style="list-style-type: none"> - Організовувати спільну діяльність з учнями в процесі навчання; - орієнтуватися в умовах ситуації педагогічної взаємодії; - управляти груповою динамікою під час вивчення предметів фахового циклу; - конструктивно вирішувати проблемні ситуації професійного спрямування; - організовувати діалогічну взаємодію; - адекватно транслювати навчальну інформацію; - користуватися вербальними й невербальними засобами комунікації; - долати міжособистісні бар'єри комунікації; - організовувати й підтримувати педагогічний діалог; - оцінювати емоційний стан школярів; - розпізнавати приховані мотиви й цілі учнів у процесі міжособистісної взаємодії; - здійснювати проектування й децентрацію міжособистісної взаємодії; - здійснювати ефективну аргументацію й переконувати співрозмовника; - формувати навички конструктивної взаємодії в дітей на матеріалі предметів філологічного циклу; - доступно викладати предмети філологічного циклу; - реалізувати індивідуальний підхід у процесі

	<p>реалізації міжособистісної взаємодії та форм навчальної роботи, які дають можливість реалізувати означену взаємодію; комунікативні (уміння реалізувати набуті комунікативні вміння і навички в процесі міжособистісної взаємодії).</p>	<p>міжособистісної взаємодії;</p> <ul style="list-style-type: none"> - заохочувати учнів до активної участі в житті класу; - стимулювати інтерес учнів до предметів філологічного циклу; - прогнозувати ефективність обраної форми взаємодії з учнями; - проводити дискусії та диспути; - гармонізувати стосунки, допомагати дітям досягати успіху; - організовувати взаємодію, яка дозволяє перетворити ситуацію на виховний ефект; - адекватно підкріплювати висловлювання невербальними засобами; - приймати людей такими, якими вони є, незалежно від того, чи погоджуємося ми з їхньою позицією.
Рефлексивний	<p>Оцінно-рефлексивний – відображає сформовану емоційну стійкість майбутнього вчителя-філолога, здатність установлювати доцільні відносини з іншими учасниками міжособистісної взаємодії, потребу бути прийнятим у міжособистісних відносинах, ціннісне ставлення до суб'єктів взаємодії як під час навчання у ВНЗ, так і стосовно майбутньої професійної діяльності,</p>	<p>Здатність до:</p> <ul style="list-style-type: none"> - оцінки власної професійної діяльності за об'єктивними критеріями; - установлення зв'язків між ідеями, які виникають; - аналізу рівня конструктивності власних дій у процесі взаємодії; - систематичного аналізу ситуації міжособистісної взаємодії залежно від мети та умов її протікання; - виявлення успіхів та невдач, помилок та труднощів процесу міжособистісної взаємодії; - адекватного оцінювання якості власних стосунків із суб'єктами міжособистісної взаємодії; - адекватного сприйняття партнерів по міжособистісній

	<p>зацікавлене ставлення до суб'єктної позиції кожного з учасників освітнього процесу, урахування емоційного стану студента в процесі реалізації комунікативних технологій, рівень сформованості нових статусних рольових позицій (співрозмовника, дослідника, експерта), здатність до незалежності в прийнятті рішень, вияв власної ініціативи в підготовці до міжособистісної взаємодії з учнями, здатність самостійно обирати цілі професійної підготовки та реалізувати їх, демонструвати активність у розширенні сфери своєї діяльності щодо підготовки до міжособистісної взаємодії, готовність до усвідомлення відповідальності за досягнуті в процесі професійної підготовки результати.</p>	<p>взаємодії;</p> <ul style="list-style-type: none"> - інтерпретації вербальної й невербальної поведінки партнерів по міжособистісній взаємодії; - установлення сутності міжособистісної проблеми, яка виникла в процесі міжособистісної взаємодії; - намагання відійти від сталих стереотипів поведінки в ході міжособистісної взаємодії; - прагнення стати більш упевненим у собі; - планування характеру бесід з іншими людьми; - коригування власної поведінки залежно від обставин; - намагання вирішувати деструктивні ситуації міжособистісної взаємодії; - розуміння ефективності власних дій у процесі міжособистісної педагогічної взаємодії; - сприйняття вирішення проблем міжособистісної взаємодії як джерела розвитку; - розуміння якості поведінки суб'єктів педагогічної взаємодії.
--	--	--

Приклади тренінгових вправ для студентів філологічних спеціальностей

1. Тренінгова вправа «Педагогічне спілкування».

Мета: концептуалізація уявлень про педагогічне спілкування, формування загальногрупової думки про сутність педагогічного спілкування, критерії його ефективності й рівні його реалізації, виявлення проблем, які не дозволяють кожному учаснику групи ефективно спілкуватися з дітьми.

Хід вправи: вправа проводиться в два етапи: на першому етапі відбувається обговорення проблеми в мікрогрупах (по 4-5 осіб), на другому етапі – захист роботи в груповому діалозі.

1 етап. Група розбивається на мікрогрупи, кожна з яких обговорює проблему «Ефективність педагогічного спілкування. Критерії ефективності й умови реалізації». Бажано, щоб група оформила свої напрацювання в схеми, рисунки, моделі на аркушах ватману (це наочно для сприйняття і обговорення в груповому діалозі).

2 етап. Після невеликої перерви вся група збирається разом для захисту своєї роботи в груповому діалозі. Від кожної групи протягом 7–10 хв. виступає одна чи кілька осіб. Після виступу друга група ставить запитання, висловлює свою згоду чи незгоду (10–15 хв.). Після виступу кожної групи викладач разом з учасниками підбиває підсумки, визначаючи найбільш конструктивні моменти у виступах.

Рефлексія:

- Що дала вам ця робота в змістовому плані?
- Чи зможете ви використати цю форму роботи у своїй професійній діяльності?
-

2. «Детектив» (техніка вербалізації А)

(вправа з використанням техніки зворотного зв'язку)

Мета: відпрацювання вміння дослівно повторювати те, що сказав партнер. Розвиток етичності, інтернальності, рівноправності.

Хід виконання

Викладач пропонує всім встати й зіграти в детектив. Кожний з групи буде його автором. Викладач вигадує першу фразу, наприклад: «Рано-вранці міс Марпл почула телефонний дзвінок», – і передає м'яч наступному учаснику. Він вигадує своє продовження, але спочатку потрібно повторити фразу викладача. Наступний учасник повинен повторити фразу попереднього, а потім сказати свою. Кидати м'яч можна кому завгодно, не дотримуючись черги людей, котрі стоять у колі.

При обговоренні викладач запитує: «Що було складніше – вигадувати власну фразу чи повторювати чужу?» Більшість учасників визнає, що повторювати чужі фрази складніше, у той час, як ти сконцентрований на тому, що говоритимеш сам.

3. «І це добре, і це погано»

(вправа з використанням техніки зворотного зв'язку)

Мета: оволодіння технікою вербалізації – повторенням. Розвиток толерантності, референтності, гнучкості.

Хід виконання

Викладач бере до рук ручку й пропонує вважати цю ручку паличкою з двома полюсами. Ковпачок ручки – білий, він буде означати «добре», а інший бік – чорний, тому буде означати «погано». Якщо ручка повернена білим догори, потрібно говорити «добре», якщо чорним – «погано».

Викладач каже:

- Наприклад, у мене ручка повернена білим угору. Я кажу: «Ми підійшли вже до технік вербалізації, і це добре, тому що вони важливі для розуміння партнера». Тепер я передаю ручку Ані, повертаючи її чорним угору. Аня повинна повторити закінчення моєї фрази після слова «тому», а потім пояснити, чому це погано. Наприклад:

- Вони важливі для розуміння партнера, і це погано, тому що я ними не володію.

Тепер Аня повертає ручку білим угору й передає Інні. Та може сказати:

- Аня не володіє техніками вербалізації, і це добре, тому що вчитися цим технікам цікаво.

Тепер Інна повертає ручку чорним угору й передає її Олександру, а він, наприклад, скаже:

- Учитися цим технікам цікаво, і це погано, тому що починаєш захоплюватися грою й забуваєш суть ...

Інструктуючи учасників, викладач не повинен скупитися на такого роду репетиції. Потрібно перевернути ручку й передавати її наступним учасникам, вимовляючи слова за них доти, поки вони не вловлять ритм і логіку цієї вправи. Викладач повинен також наголосити, що у вправі не варто використовувати фраз в умовному способі: тому що ми могли б ... нам варто було б ... тощо. Краще говорити про факти й своє ставлення до них: я хочу ... у нас виходить ... у нас не виходить ... ми сумуємо ... ми веселимося... тощо.

Потім викладач починає гру вже з іншої фрази, не з тієї, яка використовувалася при інструкції, наприклад: «У цей яскравий сонячний день ми знаходимося тут, і це добре, тому що ...»

При підбитті підсумків вправи викладач ставить те ж запитання «Що було важче – скласти свою фразу чи повторювати чужу?»

У цій вправі учасникам стає зрозуміло, що повторення допомагає сконцентруватися на словах партнера й виграти час для власної відповіді. При цьому повторення слів партнера зовсім не означає, що ми з ним згодні.

4. «Перефразування» (ресурсна вправа)

Мета: відпрацювання вміння передавати суть сказаного своїми словами, розвиток взаємодії учасників тренінгу між собою, уведення

елемента гри. Розвиток етичності, толерантності, рівноправності, доброзичливості.

Хід виконання

Викладач пропонує об'єднатися в чотири команди... (Викладач поєднує учасників команди. Краще, щоб команди були нові. Потрібно стежити за тим, щоб протягом заняття кожен учасник попрацював у командах найрізноманітнішого складу). Кожна команда пригадує яку-небудь строфу з відомого вірша. Її потрібно перефразувати таким чином, щоб кожне слово передавалося іншим словом або словосполученням. Наприклад, «я» можна перетворити у «автора» або «особу, яку ви бачите перед собою», «дорогу» – у «шлях», «серце» – у «центральный орган кровообігу» тощо. Потрібно буде записати текст, що перефразує обрану строфу, і потім прочитати його вголос усієї групі. Важливо, щоб інші змогли здогадатися, що за вірш було перефразовано.

На цю роботу дається 10 хвилин.

Наприклад, «Рухається підліток ссавця чоловічої статі, вібрує тілом і журиться в міру переміщення пішки: «Незабаром, ох, незабаром, жердинка обірветься, і лаз негайно буде повалено».

5. «Інтерпретація»

(вправа з використанням техніки зворотного зв'язку)

Мета: відпрацювання вміння формулювати свої припущення про причини або цілі висловлювання партнера, розвиток взаєморозуміння в групі. Розвиток гнучкості, толерантності, етичності.

Хід виконання

Викладач пропонує потренуватися в умінні формулювати пробні гіпотези. Один зі студентів розповідає про який-небудь свій вчинок, можливо, про такий, котрий він сам до кінця не розуміє. Потім кожний з групи зможе поставити йому пробне запитання, що буде починатися зі слів: «А може бути так, що ти...»

Учасник А. Я вчора вирішив звільнити одного співробітника, який працює в цілому добре, але занадто різко жартує на адресу деяких співробітниць.

Інтерпретатор 1. А може бути так, що він насправді не влаштовує насамперед тебе самого?

Інтерпретатор 2. А може бути так, що твоє рішення ще не остаточне?

Інтерпретатор 3. А може бути так, що ти хочеш скасувати своє рішення?

Коли учасник відчує, що його правильно зрозуміли, сесія інтерпретацій закінчиться. Можливо, у результаті цієї вправи учасник сам почне краще розуміти причини й цілі свого вчинку.

При підбитті підсумків вправи викладач може запитати: «Які питання були найбільш удалими для з'ясування причин або цілей висловлювання іншої людини?» або «Що допомагає краще зрозуміти причини й цілі у висловлюванні іншої людини?».

6. Організація та проведення діалогу на одну із запропонованих тем: «Упровадження інновацій у систему освіти», «Сучасний стан викладання філологічних дисциплін у ЗНЗ», «Українські реалії в системі освіти та Болонський процес», «Сучасні освітні комунікативні технології».

7. Оцінка результатів тренінгу за 5-бальною шкалою: учасники оцінюють один одного.

5 – прояв особистісної характеристики на високому рівні;

4 – достатньому;

3 – середньому;

2 – низькому;

1 – дуже низькому.

Важливі якості особистості в діалогічній взаємодії:

1. Активність.
2. Емпатійність.
3. Самопізнання.
4. Ініціативність.
5. Етичність.
6. Доброзичливість.
7. Інтернальність.
8. Гнучкість.
9. Толерантність.
10. Рівноправність.